Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8170984
Centre d'intérêt: 51

Québec (Province) Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Comité des objectifs.

L'école secondaire : essai sur la problématique du projet éducatif de l'enseignement secondaire : document de travail à l'intention des directeurs des services d'enseignement / Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, le Comité des objectifs. -- [Québec] : La Direction, 1972.
ii, 182, 19 p. ; 28 cm.

Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 373.01/03e Cote LC: LB/1607

Descripteur(s): *Enseignement secondaire *Projet éducatif *Objectifs d'éducation *Secondaire (Niveau)

Réflexion portant sur les finalités de l'acte éducatif et les objectifs spécifiques de l'école secondaire, qui fait suite à une remarque formulée dans le rapport annuel 1969-1970 du Conseil supérieur de l'éducation qui soulignait la nécessité d'étudier les postulats fondamentaux de l'activité éducative, du développement de la personne, de la nature des opérations de connaissance. Le document vise à la formulation d'un projet de l'école québécoise.

Dans une première partie, le document définit la philosophie et les principes du projet éducatif, fait la part de l'utopisme et s'attarde à la finalité de l'action éducative. Il considère les agents de ce projet (famille, enseignant, étudiant, environnement) et situe l'école dans un contexte prospectif. Dans la deuxième partie, il replace l'école secondaire dans son contexte (comme niveau et par rapport à l'adolescent) et en définit les objectifs. La troisième partie est consacrée à l'école à inventer, qu'elle situe et dont elle définit les paramètres et les objectifs.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

ECOLE SECONDAIRE

EDUQ 8170984

Robert Ayotte

Le 17 mars 1972.

Bien chers collègues,

Sept ans à la Direction des services de l'enseignement me ramènent à travers un périple très mouvementé, à la question primordiale: quelle école secondaire faut-il offrir aux jeunes de notre temps?

Quittant les Services de l'Enseignement pour la Recherche et la Planification, je voudrais vous laisser quelques réflexions d'ordre pédagogique qui m'ont toujours animé dans la direction des services. Je les emprunte au document de travail de l'équipe provinciale des objectifs dont je suis président, et qui ont été colligées et rédigées par Monsieur Armand Daigneault. Elles pourront éventuellement vous servir de thème de discussion dans les réunions pédagogiques.

En vous remerciant de votre collaboration, je vous présente mes voeux de succès dans le dur labeur de l'éducation des jeunes.

Jan Palkiewicz

Jan Palkiewicz,
Directeur des services de
recherche et de planification.

JP/nr

DE: Jan Palkiewicz, président
AUX: Directeurs des services d'enseignement
DATE: Le 15 mars 1972

OBJET: L'école secondaire, deuxième version

Chers collègues,

Vous trouverez ci-joint la deuxième version du document préparé par le Comité des objectifs de l'école secondaire.

Un premier coup d'oeil sur la table des matières vous permettra de constater que l'économie de la deuxième version est celle de la première: les mêmes chapitres dans le même ordre, à deux ou trois exceptions près. En effet, vos critiques, dont nous vous remercions grandement, nous ont portés à croire que, dans son ensemble, le texte qui vous a été remis en octobre dernier vous agréait. Il s'agissait, à vos yeux, de reformuler un paragraphe ici, d'en faire sauter un autre là, de reprendre quelques pages ici et là mais, le tout, dans l'esprit qui a présidé à la première version: une mise en situation contextuelle de l'école secondaire pour susciter la réflexion, la critique, la prise de conscience des responsables près du milieu scolaire. Des questions, quelques réponses et une hypothèse de travail traduite en projet éducatif pour l'école secondaire. Nous espérons avoir répondu à vos attentes, sans s'imaginer cependant avoir pu contenté tout le monde et sans croire non plus que tout désormais aura été dit sur le sujet: qu'il vous suffise de lire l'avertissement qui précède le document.

Pratiquement, pour vous permettre de vous retrouver dans cette deuxième version, nous vous disons que

1- la ligne double (‖), dans la marge, indique qu'à cet endroit le texte a été remanié,

2- la ligne double avec chevron (‖✓), indique un "texte neuf",

3- la formulation des finalités de l'éducation a été entièrement reprise,

4- l'énumération des objectifs de l'école secondaire est nouvelle de fond et de forme,

5- aucun projet de maquette ne vient illustrer ces objectifs,

6- la troisième partie: Une école à inventer, mériterait encore d'être travaillée (nous attendons votre critique),

7- les finalités de l'éducation ont besoin d'être accompagnées de commentaires explicatifs,

8- les objectifs de l'école secondaire ont besoin d'être ramenés à un nombre plus restreint accompagnés cette fois de commentaires explicatifs et d'exemples illustrant ces commentaires.

Un des fruits des rencontres régionales projetées sera précisément, à ouïr vos remarques, de raffiner le contenu mentionné aux points 6, 7 et 8.

Nous vous remercions de votre collaboration passée et future.

Direction générale de
l'enseignement élémentaire
et secondaire

L'ECOLE SECONDAIRE

Essai sur la problématique du projet éducatif de l'enseignement secondaire

Document de travail à l'intention des directeurs des services d'enseignement

Mars 1972

Le Comité des objectifs

Jan Palkiewicz, président
Armand Daigneault, rédacteur
Mathieu Soucy
Roger Thériault
Normand Tourangeau
René Gonzalès

"Qu'ainsi donc la loi ait le devoir d'établir des règles pour l'éducation et la rendre commune, cela n'est pas douteux. Mais il ne faut pas passer sous silence quelle est la nature de l'éducation et de quelle façon elle doit être dispensée. A l'heure actuelle, en effet, on est en désaccord sur les matières à enseigner: tous les hommes n'ont pas les mêmes opinions sur les choses que la jeunesse doit apprendre, soit en vue de la vertu, soit en vue de la vie la plus parfaite; et on ne se rend pas non plus clairement compte s'il convient de viser au développement de l'intelligence plutôt qu'à celui des qualités de l'âme. Et si nous prenons comme point de départ de notre enquête l'éducation qui se pratique journellement sous nos yeux, notre perplexité est grande: on ne voit pas du tout si la jeunesse doit cultiver les connaissances utiles à la vie, ou celles qui tendent à la vertu, ou enfin les connaissances sortant de l'ordinaire (car ces trois opinions ont toutes rallié des suffrages)."

Aristote, Politique, VIII, 2
(Traduction J. Tricot, Vrin, 1962)

TABLE DES MATIERES

Page

Note liminaire 1

PREMIERE PARTIE

L'acte éducatif comme partie d'une structure complexe

Chapitre premier: Le projet éducatif

1 - Philosophie et pédagogie 9
2 - Philosophie morale et éducation 11
3 - Toute éducation est un projet utopique 13
4 - Finalité de l'action éducative 16

Chapitre deuxième: Les agents du projet éducatif

1 - La famille 25
2 - L'enseignant 29
3 - Le s'éduquant 34
4 - L'environnement éducatif 36

Chapitre troisième: L'école dans un contexte prospectif

1 - La société de demain 41
2 - L'éducation permanente 48
3 - Le rôle de l'école 51

DEUXIEME PARTIE

Les objectifs de l'école secondaire

Chapitre premier: L'école secondaire dans un contexte

1 - Un antécédent: l'école élémentaire 67
2 - L'enseignement collégial 73
3 - Deux problèmes délicats 76
a) Services d'orientation 78
b) La formation professionnelle 81

Page

4 - L'adolescent
a) Sa psychologie 93
b) Ses valeurs 103
5 - Enseigné/apprendre 109

Chapitre deuxième: Les objectifs de l'école secondaire

1 - La notion d'objectif 126
2 - Les objectifs traditionnellement reçus 134
a) Les facultés des Arts 134
b) Le ministère de l'Education 135
c) Brève critique des objectifs actuels 136
3 - De nouveaux objectifs pour l'école secondaire 139

TROISIEME PARTIE

Une école à inventer

1 - Un dernier coup d'oeil sur le projet 150
2 - L'étape no 6 155
a) Les objectifs de l'école 156
b) Cycle, cours et formation 158
c) Les objectifs spécifiques 159
3 - Un projet à bâtir à l'école secondaire 171

QUATRIEME PARTIE

En guise de conclusion... 173

Note liminaire

Notes du lecteur

Nous faisons nôtre l'affirmation suivante tirée de la conclusion du rapport annuel du Conseil supérieur de l'Education (1969/70): "La réforme scolaire à tous les paliers de l'enseignement a porté en grande partie sur le plan des structures: celui des structures administratives et celui des structures pédagogiques. La refonte du système scolaire a été poursuivie surtout au niveau de l'organisation. La réforme a eu pour but d'assurer l'efficacité administrative, le financement et l'organisation des études au moment où était poussée avec vigueur la généralisation de l'enseignement. (...) Quant aux valeurs et aux finalités proprement éducatives, à celles qui se rattachent aux expériences de l'activité éducative, à son authenticité et à sa portée durable (...), elles ne furent sans doute pas complètement absentes de la pensée des responsables de la réforme; mais il faut bien reconnaître qu'elles n'ont pas fait l'objet de réflexion appronfondie (...). Aucune réforme profonde ne peut être accomplie en éducation sans que soient étudiés en profondeur et pénétrés, les postulats fondamentaux, d'ordre psychologique ou philosophique, de l'activité éducative, du développement de la personne, de la nature des opérations de la connaissance..." [1]

---

1. L'activité éducative, Rapport annuel 1969-1970, Conseil supérieur de l'Education, Mars 1971, pp. 72-73.

Assumant cette critique, nous voulons, dans le document qui suit, préciser notre pensée par une réflexion qui va depuis les finalités de l'acte éducatif jusqu'aux objectifs spécifiques de l'école secondaire.

Ces pages se veulent être l'amorce d'une réflexion chez tous ceux que l'école secondaire préoccupe pour que naisse enfin un projet capable d'assurer l'adhésion de la plupart.

Les deux documents L'école élémentaire et L'école secondaire essaient de définir un projet de l'école québécoise en fournissant à l'une et à l'autre des objectifs et une maquette-type. Quand nous disons projet, nous entendons un esprit et une orientation que viennent concrétiser, en les respectant, les disciplines et activités de la maquette.

Il ne peut y avoir, concernant l'école québécoise, de document définitif, comme on dit d'un argument qu'il est définitif; il peut tout au plus y avoir des textes plus ou moins nombreux qui sont autant d'étapes ou de moments jalonnant une histoire de notre école. Il n'est donc pas question de statuer une fois pour toutes sur l'avenir du système scolaire québécois: l'époque des décisions immuables est révolue. Nous sommes à celle d'une remise en question périodique.

Mais afin de savoir d'où nous partons pour faire cette remise en question, il nous faut dire les lignes de force qui assoient notre perception de l'école en train de naître; il est vain, dans un tel document, de vouloir tout dire à ce propos. Il suffit, nous semble-t-il, de dire l'essentiel des tenants et aboutissants de notre perception puisque le sujet est dorénavant soumis à un procès perpétuel.

Et nous souhaitons ce procès, de la part notamment des enseignants, des parents, des administrateurs et des élèves. Le présent texte espère être capable d'alimenter la réflexion de tous grâce aux résultats de laquelle paraîtra, possiblement dans deux ou trois ans, un autre texte qui continuera, en la raffinant, notre réflexion actuelle.

Nous n'avons pas le choix: l'école secondaire est parmi nous tous qui y travaillons de près ou de loin. Ne vaudrait-il pas mieux que de temps à autre nous nous arrêtions à penser à ce que nous y faisons? au pourquoi et au comment de ce qu'elle est? à son avenir? Il est impérieux que nous en prenions régulièrement conscience; le texte que vous avez entre les mains poursuit ce but en même temps qu'il dit quel avenir il entrevoit, suggère et parfois impose à l'école secondaire.

Sans se faire d'illusions cependant car des accidents et des contraintes diverses (économiques, politiques, sociales, etc.) viendront sûrement modifier continuellement les données du problème. D'où la nécessité d'y revenir encore et encore pour savoir ce qu'il est et qui nous sommes devant lui.

"Ce qui caractérise un problème politique, c'est qu'aucune solution ne conviendra aux données du problème. Un problème politique n'est donc pas résolu; il peut être arrangé, ce qui est tout différent" (Bertrand de Jouvenel). C'est un peu ce qui a fait ce texte avec le problème de l'école secondaire; il en a arrangé certaines données pour y voir plus clair et préconiser un début de solution. Il appartient au milieu, c'est-à-dire aux hommes dans la cité et dans l'école, de pousser plus loin et l'arrangement du problème et la justesse des solutions proposées car c'est là que se vit le quotidien.

Un dernier mot. L'école secondaire n'est pas la découverte de la pierre philosophale et ne se veut pas un deuxième Rapport Parent. Les idées qui y sont exprimées ne sont pas particulières au Québec: elles ont cours dans le monde de l'éducation en général,[1] à telle enseigne que d'aucuns, avertis des questions posées, les trouveront banales. Il vaut tout de même la peine de les poser pour au moins deux raisons, la première étant que tous ont grand intérêt à les connaître pour conscientiser leurs actes, la deuxième étant que le Québec doit tenter d'y répondre à sa manière, banale ou singulière.

Quelle sera la paideïa québécoise?

---

1. On verra, par les références et la bibliographie où nous avons puisé une partie de ces idées, que le Québec se pose à peu près les mêmes questions que les autres pays.

PREMIERE PARTIE

L'ACTE EDUCATIF COMME PARTIE D'UNE STRUCTURE COMPLEXE

"... les finalités de l'éducation sont encore, et de façon générale, trop facilement prises pour acquis et comme allant de soi, comme des réalités si familières qu'il serait superflu de s'y arrêter. Nous croyons au contraire qu'une réflexion poussée et continue sur la nature et les finalités de l'éducation pourrait renouveler le système scolaire en son entier et que les objectifs de l'éducation devraient faire l'objet d'une préoccupation aussi intense que celle que nous avons accordée aux structures".

<u>L'activité éducative</u>, Rapport annuel 1969-1970, Conseil supérieur de l'Education, Mars 1971, p. 34.

CHAPITRE PREMIER

LE PROJET EDUCATIF

1 - Philosophie et pédagogie

Notes du lecteur

Si l'éducateur, quel qu'il soit, s'avise d'interroger les différentes disciplines des sciences de l'homme et des sciences de la nature pour s'instruire des faits scientifiques capables de guider sa pratique de l'éducation, il ne sera pas déçu: il en apprendra assez pour se constituer une technologie de l'acte éducatif. On lui dira, par exemple, qu'il peut enseigner tel geste ou telle notion à un élève parvenu à un certain niveau d'âge mental ou physique. Mais ces savoirs étant spécialisés et n'abordant qu'une dimension ou qu'un aspect du réel, à qui appartiendra-t-il de les unifier, d'en faire "un savoir ordonné, structuré et totalisant". [1] Le philosophe, par définition, est éminemment capable de réflexion critique sur les connaissances intéressant la pédagogie: c'est à lui que nous demandons une problématique de l'éducation considérée dans ses fondements puisque l'observation scientifique en est incapable. Le sociologue, le psychologue et le psychanaliste doivent avoir recours au philosophe s'il sont en quête d'un "ordonnancement."

---

1. R. Lévêque et F. Brest, "Pour une philosophie de l'éducation" in M. Debesse et G. Mialaret, Traité des sciences pédagogiques, tome I, Introduction, Paris, P.U.F., 1969, p. 84. Notre chapitre est grandement redevable à ce texte.

En effet la philosophie est critique et réflexive: elle peut donc se pencher sur les savoirs et leurs méthodes. Le savoir pédagogique n'échappe pas à cette prétention de la philosophie surtout si nous cherchons ici à cerner une problématique de l'éducation (les fondements de l'acte éducatif). De plus, éduquer un homme est un acte trop important qu'il puisse se passer de réflexion sur lui-même en tant qu'acte alimenté par différents savoirs. La réflexion, nous dégageant de l'activité quotidienne, permet d'aborder la question du sens de l'éducation grâce à laquelle le nécessaire ressourcement est possible.

"Le philosophe, grâce à la réflexion, le pédagogue, grâce au recours aux sciences humaines, ont en commun le souci de répondre à une question primordiale (Qu'est-ce que l'acte d'éduquer?) que l'on peut préciser de mille façons: Quel est le sens de cette gigantesque entreprise qui, de plus en plus, se situe au premier plan des préoccupations des sociétés humaines? Quelle est la nature ou, si l'on préfère, la structure du rapport entre l'éducateur et l'éduqué? Quels sont les pouvoirs respectifs de l'un et de l'autre, de l'un sur l'autre? Si l'éducation, en un sens banal, peut être définie comme un processus de transformation de l'humain, quelles virtualités développe-t-elle et quelle est sa fin (son but et son terme)?" [2]

---

2. Lévêque et Brest, loc. cit, p. 88.

2 - Philosophie morale et éducation

Comprenons bien: il ne s'agit pas ici de définir les finalités de l'éducation, de rechercher les valeurs, c'est-à-dire quel type d'homme et de société doit viser à former l'acte définitif.[1] Nous sommes à la recherche des principes[2] qui rendent l'éducation possible, des fondements de cet acte. En outre, puisque l'éducation est un acte (nous sommes dans l'ordre de la conduite humaine), c'est la philosophie morale qu'il faut interroger.

Pour que l'éducation ait lieu, nous dit le philosophe, il faut que l'être à éduquer soit libre. En effet, si l'homme n'était pas déterminisme héréditaire, n'était explicable dans son agir que par les contraintes du milieu, si, en un mot, l'homme n'avait pas la possibilité de se transformer lui-même, de sa propre volonté, il n'y aurait pas d'éducation possible. La liberté permet à l'homme de décider comme il lui convient, de faire tel choix plutôt qu'un autre compte tenu des contraintes biologiques et sociales, par exemple, qui le caractérisent à ce moment. Toute création manifeste la liberté de l'homme et sa transformation.

---

1. Nous aborderons plus loin le problème des finalités (les objectifs de l'acte éducation) que le philosophe seul est incapable de résoudre car il faut alors avoir recours aux dires conjugués de l'Etat, du sociologue, du pédagogue, de l'historien...

2. Principe: proposition que l'esprit admet comme point de départ (Littré).

Pour que l'éducation ait lieu, nous dit le philosophe, il faut des attitudes (des comportements) à l'égard de la personne: ces attitudes seront le fruit d'une réflexion morale et formeront une éthique. L'agir humain ne peut se contenter, pour être fondé, des seules données scientifiques (sociologie, urbanisme, économie, etc.): ces données parcellaires, d'elles-mêmes, ne formeront jamais un tout cohérent (la partie ne peut fonder le tout). Dans le domaine de l'agir, il faut des droits et des devoirs: le monde de l'éducation, agité, contesté et en mal de réformes, réclame une charte des droits et devoirs de l'éduqué et de l'éducateur; être civilisé c'est reconnaître que de la rencontre de la liberté de l'un et de l'autre doit naître un modus vivendi assumé par les deux parties. Seule la réflexion éthique nous indiquera les attitudes capables de fonder l'acte éducatif civilisé.

Dans le processus de transformation qu'est l'acte éducatif, le rôle de l'éducateur (pédagogue, journaux, politicien, etc.) n'est pas de déterminer, mais d'influencer, de montrer les avenues possibles, d'aider l'homme à se créer, en se souvenant continuellement qu'il lui faut respecter la liberté de l'éduqué. Si cette liberté n'était pas respectée, l'éducateur nierait par le fait même son action éducative.

Nous invitons tous les éducateurs à assumer cette liberté de l'autre, à réfléchir sur les fondements (les droits et les devoirs) de leur action.

Le recours à la philosophie nous a permis jusqu'ici de définir une position de la pédagogie, d'énoncer les principes fondant l'éducation et d'avancer la nécessité d'une réflexion éthique.

Mais qu'est-ce que l'éducation?

3 - Toute éducation est un projet utopique

On ne saurait nier que de nos jours, lorsqu'on étudie la notion d'éducation, on s'intéresse particulièrement à l'existence de la relation vivante entre l'éduqué et l'éducateur et qu'on "cherche dans le processus même du développement de cette relation la définition de l'essence de l'éducation";[1] l'éducation serait donc la relation (pédagogique, libre et selon une éthique) entre l'éduqué qui se transforme, qui devient autre et l'éducateur qui participe à cette transformation, qui influence et oriente l'éduqué en quête des fins et des moyens. Bien plus, "l'éducateur agit non seulement par ce qu'il dit et par ce qu'il fait, mais plus encore par ce qu'il est. Et par ce qu'il est, à la fois sur le plan conscient et sur le plan inconscient; c'est-à-dire, suivant son degré de maturité affective

---

1. Lévêque et Brest, loc. cit., p. 103.

et de maîtrise intérieure... Bien souvent l'éducateur pèse sur l'enfant plus par sa sensibilité inconsciente que par son comportement conscient".[1]

Cette relation existentielle qui pourrait définir l'éducation anime un processus de transformation et de participation entre éducateur et éduqué qui est tourné vers l'avenir de l'éduqué: ce que sera cet avenir, c'est demander ce que sera l'homme dans vingt ans ou quarante ans. Impossible d'y répondre avec tellement d'assurance qu'on puisse définir une fois pour toutes l'action présente. L'éducation est donc la recherche de la réalisation d'un projet de transformation sans cesse modifié, de direction, d'orientation; elle est un sens donné à un processus i.e. à un devenir et à un avenir.

Or cet avenir se vit en société; "l'homme vit dans une collectivité, l'éducateur et l'éduqué vivent leur projet commun au sein d'une société et c'est dans ce milieu que ce projet va s'objectiver, prendre des formes précises et successives... On ne peut pas vouloir un progrès, une démarche individuelle sans vouloir du même coup une histoire à venir de la société".[2]

---

1. G. Manco, Psychanalyse et éducation, Aubier, 1967, p. 12. A rapprocher de la phrase de McLuhan: the medium is the message.

2. Lévêque et Brest, loc. cit., pp. 108-109.

Puisqu'il s'est donné autorité sur le système d'enseignement par quoi, entre autres, il vise à faire sauvegarder la société, il faut demander à l'Etat chargé par la société de l'organisation de ce système, non seulement quel service il offre, mais aussi et surtout quelle politique, autrement dit: quelle évolution et quel avenir il propose à la société.

Les finalités de l'action éducative, l'Etat les explicite rarement; s'il le fait, il se révèle bien incapable de les poursuivre. L'Etat expose des objectifs vagues et inoffensifs mais impose un système scolaire (administration, structures, etc.) précis et offensif. Lorsque l'Etat parle de réforme scolaire, il a entendu jusqu'à présent restructuration scolaire; pour lui, réformer l'école, c'est l'adapter aux transformations (sociologiques, économiques, politiques, etc.) qui forment la trame des jours.

A quoi tient cette impuissance de l'Etat de participer, autrement que par l'administration coercitive, au projet éducatif qu'il n'ose définir complètement? Changer les structures, améliorer le fonctionnement du système d'enseignement, adapter celui-ci au monde moderne ne suffit pas à définir le rôle d'éducateur de l'Etat. Il doit aller plus loin que de répondre aux exigences administratives du système et de satisfaire les besoins premiers exprimés par la société.

4 - Finalité de l'action éducative

Le terme de l'action éducative, la finalité du projet éducatif, c'est le pouvoir de l'éduqué à vivre moralement en société, c'est d'en arriver à l'utopie des philosophes: une société dont tous les membres seraient libres, moraux et raisonnables, c'est-à-dire parfaitement éduqués. Comme l'éduqué qui a réalisé son projet n'a plus besoin de son éducateur puisqu'il détient son propre pouvoir de s'éduquer, ainsi la société parfaitement éduquée n'a plus besoin de l'Etat éducateur.[1] Une telle société n'aurait plus besoin de l'Etat qui gouverne, qui mène par le pouvoir; elle n'aurait désormais besoin que d'une administration de la chose publique. "Dans la mesure où l'Etat cède au prestige de la puissance et conçoit l'éducation comme étant à son service, il ne mesure pas son impuissance à éduquer".[2] C'est donc à cause d'un appétit de puissance que l'Etat ne peut être l'éducateur des individus et de la société qu'ils forment.

Qui élaborera alors le projet éducatif? En effet, il faut élaborer un projet éducatif dont les finalités constituent une utopie que ne peut accepter pratiquement l'Etat mais que nous devons défendre contre lui et maintenir comme une norme vers

---

1. Il en va de même des parents qui ont éduqué (élevé) leurs enfants: ceux-ci, devenant adultes ou parents à leur tour, rendent sans objet le pouvoir parental qui les a conduits à l'état d'adultes, ils le néantisent en tant que pouvoir.

2. Lévêque et Brest, loc. cit., p. 113.

laquelle doit tendre toute chose, puisque, à la limite, toute chose est agent éducateur, depuis le carré de verdure dans la ville jusqu'au moine dans la solitude de sa cellule.

Dire les finalités de l'action éducative est une tâche sans cesse à reprendre car la réflexion qu'elles nécessitent porte sur l'homme et sur son devenir au sujet desquels chaque époque ou chaque milieu possède ses propres coordonnées; l'image de l'homme que traduisent les finalités de l'éducation est mouvante car elle est soumise au temps et à l'espace: l'homme chinois n'est pas, sur ce plan, l'homme américain, les textes d'Aristote n'annoncent pas, à ce sujet, ceux de Rousseau. En effet, les finalités sont des aboutissements espérés; elles marquent "un point d'arrivée qui cependant est reculé au fur et à mesure qu'on s'en approche parce que le cheminement qui nous y conduit modifie la conscience des besoins qu'on cherche à combler."[1]

Admettre que proposer des finalités à l'éducation nécessite au préalable une philosophie de l'homme, ne résout pas non plus le problème puisqu'il faut défendre cette philosophie. Nos sociétés pluralistes, idéologiquement morcelées, peuvent-elles s'entendre sur un projet d'éducation alors que les idéologies qui l'agitent entendent l'homme et son devenir chacune à sa

---

1. Claude Fortier, Problématique sur les objectifs des collèges, Montréal, Fédération des CEGEP, février 1972.

manière? Devant cet homme multiple, à quel homme donner la préférence? A l'homme intellectuel? à l'homme sociologique? à l'homme occupationnel? à l'homme politique? à l'homme spirituel? à l'homme syndical?

Et d'abord, qui la donnera?

L'Etat? on a vu tantôt qu'il ne peut aller de lui-même au bout de son rôle d'éducateur. Bien au contraire, il a besoin d'être éduqué. Les parents? on sait assez que bon nombre d'entre eux ont renoncé à cet égard à leur responsabilité première et qu'en outre, de la famille, aux prises avec le même pluralisme que connaît la société, on ne peut attendre un consensus satisfaisant. Les éducateurs? eux non plus ne possèdent pas un projet d'éducation, mais plusieurs: le métier d'éducateur est contextualisé, il est ou tend à devenir politisé, socialisé, professionnalisé, syndicalisé, économisé. Il n'est plus un "apostolat"[1] qui accepterait "de se laisser définir totalement sur la base de principes tirés d'une conception spirituelle de l'homme, de la réflexion philosophique personnaliste et de la psychologie de l'individu."[2] Les étudiants? Les administrateurs? Qui?

---

1. "Le plus beau métier du monde" in Le Nouvel Observateur, no 363, octobre 1971, pp. 70-88.

2. Claude Fortier, ibid.

Nous pensons qu'il n'appartient pas à un groupe en particulier ou à une instance à l'exclusion des autres de faire entendre son propos depuis les finalités de l'éducation jusqu'aux objectifs de l'école secondaire. Dès lors que ces questions sont abordées, nous croyons qu'il faut accepter la mise en commun des fruits de la réflexion de chacun. Nous protestons donc de notre désir de voir ce texte servir de point de départ à un projet éducatif que tous les intéressés définiront pour notre milieu et pour notre temps.[1]

Puisque l'éducation, contrairement à la domestication et au dressage, ne recherche pas des fins extérieures à l'être éduqué, mais vise à la réalisation de ce qui définit l'homme, nous devons nous demander comment la liberté, la moralité et la raison que le philosophe assigne comme fondement et comme finalité à toute action éducative auprès de l'homme, peuvent être traduites en termes de finalités éducatives. Autrement dit, il nous faut changer le ton de notre discours et utiliser un langage plus concret, il nous faut dire les étapes et les moyens qui, utopiquement, conduiront a l'homme, non pas normal, mais idéal.

L'homme idéal auquel tend toute éducation n'existe pas: il est la nécessaire utopie qui soutient le projet éducatif, il détermine une direction, une visée sur laquelle le discours doit constamment revenir pour se situer. Il est le lieu de l'homme.

---

1. Relire, pour s'en convaincre, la note liminaire du début.

Nous ne sommes pas dupes, cependant. L'homme qui est existe selon une culture, une éducation, un milieu et des handicaps physiques ou mentaux, en un mot selon un poids historique propre qui lui donne sa gravité.

Quel est donc notre homme et comment le définir en décrivant concrètement les finalités de l'éducation? La description est délicate à faire car elle doit tenir compte de l'idéal utopique et de l'existentiel concret; autrement dit, il nous faut choisir, pour cette description, des coordonnées qui viendront lester de concrétude l'homme libre, moral et raisonnable rencontré plus haut. Quelles coordonnées retenir? Celles de Bloom qui identifient le domaine cognitif, le domaine affectif et le domaine psychomoteur?[1] Celles que nous indiquent les travaux de Piaget sur la psychologie génétique? Ou celles, plus coutumières, qui distinguent en l'homme un certain nombre de plans capables de le situer utiliment, voire complètement?[2] Nous retiendrons, pour définir la finalité que nous proposons, un certain nombre de plans qui sont autant de distinctions utiles pour la clarté de notre propos.[3]

---

1. B.s. Bloom et al., Taxonomie des objectifs pédagogiques, tomes 1 et 2 (traduction de Marcel Lavallée), Montréal, Education nouvelle, 1969 et 1970.

2. René Hubert, Traité de pédagogie générale, Paris, Presses universitaires de France, 1961, pp. 312 et sg.

3. Elles sont utiles mais ne disent pas tout de l'homme car elles forment en lui un tout qui dépasse l'ensemble des parties.

Finalité de l'éducation

Par le biais de la finalité de l'éducation et de ses objectifs généraux, nous proposons une certaine conception de l'homme qui se veut la philosophie de base du projet éducatif.

> L'éducation a pour finalité l'autodétermination[1] de chaque homme en tant qu'être libre, moral et raisonnable par la synthèse consciente qu'il fait de son développement biologique, intellectuel, culturel, social et spirituel.

Objectifs généraux de l'éducation

Concrétisée en des objectifs généraux, l'éducation, selon sa finalité, doit permettre à l'homme quelques réalisations qui nous le situent davantage.

1. Sur le plan biologique

1.1 Permettre à l'homme un développement sain et harmonieux du corps et la réalisation d'un état de vigueur adapté aux tâches qu'il attend de lui.

---

1. Par autodétermination, nous entendons la création de soi-même à laquelle chaque homme est appelé et la conscience qu'il a de cette vocation.

2. Sur le plan intellectuel

2.1	Permettre à l'homme l'acquisition d'un ensemble organisé et ouvert de connaissances.
2.2	Permettre à l'homme l'acquisition de méthodes de pensée et de travail qui lui permettent de s'adapter à la mouvance de la vie.
2.3	Permettre à l'homme la mise à jour et le renouvellement qui s'imposent à cause des progrès de tous ordres que connaît l'humanité.

3. Sur le plan culturel

3.1	Permettre à l'homme d'entrer en contact avec les valeurs et les biens culturels qui expriment sa civilisation.
3.2	Permettre à l'homme de découvrir que les autres civilisations expriment, différemment et valablement, la commune humanité.
3.3	Permettre à l'homme la réalisation d'oeuvres personnelles qui prolongent cette ouverture culturelle et qui la maintiennent vivante.

4. Sur le plan social

4.1	Permettre à l'homme de s'impliquer dans le processus d'évolution des divers aspects de la vie sociale: vie familiale, vie professionnelle, vie civique, vie économique, vie politique, vie religieuse.

5. Sur le plan spirituel

5.1	Permettre à l'homme de prendre conscience de qui il est, de ce qu'il entend devenir.
5.2	Permettre à l'homme de donner un sens à sa vie par l'exercice de sa liberté face aux besoins fondamentaux de connaître, d'aimer et de créer.
5.3	Permettre à l'homme des attitudes et des comportements en accord avec le sens ainsi trouvé.
5.4	Permettre à l'homme l'expression de son affectivité "car l'affectivité seule est synthèse totale, seule elle est toute la conscience."[1]

Notre ambition est de savoir le rôle de l'école secondaire dans ce projet, c'est-à-dire d'avancer graduellement, depuis l'utopie, jusque dans la concrétude du projet éducatif tel que nous concevons qu'il pourrait être traduit en des objectifs propres à l'école secondaire.

---

1. R. Hubert, op. cit., p. 315.

CHAPITRE DEUXIEME

LES AGENTS DU PROJET EDUCATIF

Il n'y a pas lieu ici de tous les identifier et de faire le procès de chacun, mais de jeter un regard plus attentif sur l'action de quelques-uns qu'à tort ou à raison nous privilégions. Il n'est pas non plus dans notre intention de décrire une fois pour toutes leurs rôles qui connaissent une mouvance rédhibitoire à cette fin. Qu'il nous suffise, comme point de départ, de prendre au moins conscience de cette mouvance.[1]

Notes du lecteur

1 - La famille

Chronologiquement, le premier milieu de vie que connaît l'individu est sa famille. Celle-ci a été, jusqu'à tout récemment, le groupe social privilégié, celui qui pouvait exercer les fonctions les plus variées. Or il a perdu sa fonction religieuse au profit de l'Eglise, sa fonction juridictionnelle au profit de l'Etat et sa fonction économique au profit de l'industrie; c'est dire l'émancipation que ce groupe social a connue et connaît encore.

La présence de plus en plus grande de la femme hors du foyer fait qu'elle a abandonné la plus grande des fonctions éducatrices qui lui étaient imparties: la conservation et la transmission à ses enfants des coutumes et des croyances vécues par le groupe.

---

1. Ce chapitre, comme tous les autres d'ailleurs, demande d'être complété par des lectures appropriées qu'on peut faire auprès des auteurs qui en ont traité le sujet.

La présence de plus en plus grande de la femme hors du foyer fait qu'elle a abandonné la plus grande des fonctions éducatrices qui lui étaient imparties: la conservation et la transmission à ses enfants d' coutumes et des croyances vécues par le groupe.

Si autrefois la vie professionnelle de l'homme se passait au sein de la famille (qu'on pense à l'agriculteur et à l'artisan), aujourd'hui, c'est à l'extérieur du groupe familial que l'homme assure le soutien de celui-ci.

L'éducation familiale assurait alors la tradition dans son maintien et dans sa transmission: à la manière de la société qui était stable, formaliste et hiérarchisée à partir d'un code de discipline, l'autorité des parents définissait l'éducation tout entière que recevait les enfants, l'école ne permettant que l'apprentissage de techniques particulières que la famille ne pouvait offrir. Or cet apprentissage se déroulait selon un cadre et un climat tout aussi stable, hiérarchisé et discipliné: l'école continuait sur ce plan la famille. Mais à partir du moment où la famille n'a pu rencontrer les exigences de la vie, son rôle éducatif fut fondamentalement remis en cause: les formations les plus capables de définir l'homme adulte, soit les formations intellectuelle, professionnelle et politique,[1] sont désormais acquises hors de la famille.

---

1. Nous entendons: une insertion dans la Cité.

Que lui reste-t-il donc? Il lui reste, et c'est énorme, un certain climat ou un environnement affectif apte à faire naître une vie morale. Parce que la famille connaît mieux l'enfant et qu'elle est plus près de lui, elle peut l'orienter et diriger sa formation affective et morale et, comme chaque groupe familial est culturellement caractérisé, l'enfant y reçoit une culture intensive, pourrait-on dire, dans un climat de tendresse. Il lui reste qu'elle peut décider de participer ou pas aux finalités de l'action éducative que nous avons énumérées plus haut, d'être un agent éducateur parmi tant d'autres mais d'être, chronologiquement, le premier et de savoir qu'il y en aura d'autres.

L'école devrait être un heureux complément de la famille. Elle constitue un milieu plus large en rassemblant des enfants d'origines diverses en vue d'une formation commune. Elle pourra aussi corriger ou réduire les effets néfastes d'une éducation en milieu exclusif. L'enfant qui va à l'école y trouve sa vraie société: celle des enfants et non pas celle des adultes.

Le rôle du groupe naturel que constitue la famille est de transmettre une culture vivante (c'est-à-dire soumise au temps) d'une génération à l'autre, de cultiver le champ des sentiments et de la personnalité intime. Elle n'y réussit qu'à la condition de fournir son aide aux autres milieux sociaux, d'exercer son contrôle sur leur action, mais en même temps d'accueillir et de respecter leurs influences, de ne pas les considérer, l'école notamment, comme

subordonnés à elle, et d'entrer en collaboration avec eux. "L'éducation familiale est une éducation nocive si elle se ferme, elle est la meilleure de toutes si elle s'ouvre sur tous les grands problèmes de l'existence".[1]

Or les problèmes parmi lesquels la famille est plongée sont nombreux et souvent vagues. Par exemple, celui de la révolution culturelle que connaît le Québec en même temps que l'Occident. Il pourrait se résumer ainsi: pendant des siècles, les besoins humains et les valeurs reçues d'une part par le peuple et d'autre part par la bourgeoisie étaient à peu près stables et cohérents, permettant ainsi à chacun de se situer. Or depuis quelques années, les sociétés développées proposent des "bien matériels ou culturels sous des formes bigarrées et mouvantes. Les valeurs circulent, comme les produits, sur un marché dont l'individu ne voit plus la signification... personne n'y peut reconnaître une image un peu nette de son humanité, de ses désirs, de ses desseins".[2] Pourtant l'homme sait que grâce à la technologie il peut prévoir et produire certains des biens et des valeurs qu'il désire, mais la décision de le faire lui échappe car il est actuellement incapable de <u>dire</u> quels biens et quelles valeurs il veut pour lui et pour ses enfants.

A ce problème s'en ajoute un autre qui rend encore plus délicat le rôle d'éducateur de la famille: l'enfant, à qui les lois donnent

---

1. R. Hubert, <u>op. cit.</u>, p. 587.

2. Dumont, F., <u>Education, changement social, développement</u>, discours prononcé lors de la tenue du VIIe congrès de l'Union mondiale des enseignants Catholiques tenu à Montréal du 3 au 7 août 1970.

la majorité à dix-huit ans, échappe très tôt à son autorité. Il y est de moins en moins question de contrainte des parents sur le jeune homme mais d'engagement personnel des parents et des enfants à développer, s'ils le désirent, un milieu familial soucieux de l'épanouissement de tous par le respect de la personnalité de chacun. La famille occidentale traditionnelle n'existe plus et la nouvelle famille en état d'émergence n'est pas encore suffisamment définie pour que s'en dégage un rôle assez clair face à l'école, par exemple, et à son projet éducatif.

Enfin une culture à bâtir, c'est-à-dire créer des modes de vie, faire naître des idéaux et réunir les hommes pour la réalisation d'un projet collectif, est-ce la tâche de la famille, de l'école ou de l'Etat à l'exclusion l'un de l'autre ou ensemble avec les autres agents? D'ailleurs, comment naît une culture? Appartient-il à un groupe donné d'en revendiquer la tâche?

2 - <u>L'enseignant</u>

Après la famille, l'enfant fait l'expérience de l'enseignant et de l'école à titre d'agents éducateurs. L'un et l'autre ayant partie liée, nous ne pouvons parler de l'un sans parler de l'autre, puisque les deux sont aujourd'hui au coeur d'un processus de revision d'un idéal ancien de l'école et du maître.

Nous avons dit plus haut que la famille faisait oeuvre d'éducation en donnant à l'enfant, outre sa nourriture physique, sa nour-

riture spirituelle en lui transmettant une tradition faite de biens et de valeurs. Très tôt, l'école venait seconder la famille dans cette fonction de "transmission d'un héritage de connaissances, d'idéaux et de modèles de conduite définis explicitement par la société elle-même".[1] En un mot, l'école faisait partie du même milieu culturel que connaissait la famille et traduisait généralement ce milieu en y apportant, spécifiquement, certains apprentissages spécialisés auxquels la famille ne pouvait satisfaire: lire, écrire, compter. Passant de la famille à l'école, l'écolier changeait certes de milieu physique, mais pas de milieu culturel.

L'enseignant, en effet, incarnait cette continuité entre les deux milieux; il incarnait les valeurs et les connaissances les plus sûres et les plus pérennes de l'héritage social. "Et ne plaignons pas trop le maître de jadis. Le conformisme attaché à son statut comportait des avantages certains. Une culture est infiniment plus facile à transmettre quand elle s'offre de prime abord comme étant bien définie, étroitement circonscrite par la société des adultes. Le fait d'être le titulaire officiel de cette culture donnait sûrement une grande assurance en face des enfants. Appartenir à un milieu scolaire cohérent permettait, au surplus, d'éprouver constamment sa solidarité avec une tâche commune dont les multiples comités pédagogiques d'aujourd'hui ne sauraient donner idée". (Dumont).

---

1. F. Dumont, Le rôle du maître: Aujourd'hui et demain, conférence du 15 mars 1969 à un colloque sur la formation des maîtres.

Somme toute, le maître collaborait à un projet éducatif qu'il connaissait bien. Or, ce projet n'existe plus, ce qui n'est pas un bien grand malheur; le drame vient plutôt de ce que l'enseignant d'aujourd'hui ou bien ne sait pas le projet, s'il en est, auquel il participe ou bien se fait proposer ou propose lui-même des projets éducatifs qui durent le temps d'une chanson, le tout dans un embrouillamini énervant, au sens premier du terme. A ce point de vue, l'école ne fait que refléter ce qui se passe dans la société elle-même qui ne se connaît plus des lignes de forces, des significations organisatrices unanimement ou largement partagées. Bien plus "le préjugé préalable" à toute discussion ou réflexion est le changement ou, en termes plus nobles, l'évolution, le progrès, voire même "la transmutation des connaissances et des idéaux de la vie".[1]

Puisqu'il n'existe plus "un stock culturel unanime" que l'enseignant, professionnellement, avait la responsabilité de transmettre, quelle est désormais la fonction de l'enseignant qui doit entrer en concurrence avec d'autres agents éducateurs jouissant de l'autorité de la nouveauté.

Pour se situer, l'enseignant ne peut se replier sur un projet exclusivement personnel d'éducation: l'orientation, le sens qu'il veut donner au changement avec lequel il doit vivre ne saurait naî-

---

1. F. Dumont, ibid.

tre et produire des fruits dans la solitude. Avec les autres, communautairement, il doit s'engager à suggérer un destin au monde qui peut être celui de l'homme qu'ont décrit plus haut les finalités de l'action éducative.

L'enseignant doit croire aux besoins et aux capacités de ses élèves qu'il doit accueillir avec respect.

L'enseignant doit croire à la science même si celle-ci, dans ses vérités, est appelée à s'accroître et à se transformer.

L'enseignant doit croire à l'action morale exemplaire, aux normes de comportement social et personnel que doit décanter la réflexion.

L'enseignant doit croire à la beauté et à l'amour qui revêtent mille formes et dont la conscience esthétique demande de jouir.

L'enseignant doit croire qu'il est là pour accompagner, guider, devancer l'élève dans un projet de vision globale de l'existence individuelle et de l'existence des autres communautairement pensée et éprouvée.

L'enseignant doit croire que toute vie doit tendre librement et moralement vers les valeurs de l'Esprit.[1]

---

1. Nous sommes moralisateurs? Que pas! Nous sommes surtout préoccupés de l'idée que peut se faire l'enseignant de son métier en terme d'engagement personnel (autrefois, on disait: vocation), d'éthique.

À tout événement, la réflexion de l'enseignant sur sa situation organisationnelle[1] et sur son rôle professionnel[2] ne saurait être une activité à laquelle on s'adonne, comme ça, par désoeuvrement. Elle est essentielle à une plus claire perception du rôle de l'école, par exemple.

Si on voulait résumer[3] le travail de l'enseignant en disant qu'il est là a) pour communiquer des savoirs, b) pour former et c) pour transmettre des valeurs, il resterait un grand nombre de questions particulièrement précises capables d'alimenter de bonnes discussions: qui choisit les savoirs à transmettre? selon quels critères? comment transmettre ces savoirs? de quelle formation a besoin un enfant? un adolescent? quelle part revient à l'information? à la formation? et les autres agents formateurs, quel rôle jouent-ils? Apprendre à apprendre ou apprendre à aimer? à vivre? quelles valeurs retenir du passé? quel sort réserver aux nouvelles idéologies? l'enseignant peut-il être neutre? l'école peut-elle être neutre?

---

1. L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire, Rapport annuel 1965-1966/1966-1967, Conseil supérieur de l'Education, juin 1968, pp. 37-49. On ne manquera aussi de consulter le Rapport Parent et les documents ministériels parus depuis à ce sujet.
2. Ibid., pp. 49-55; L'activité éducative, Rapport annuel 1969-1970, Conseil supérieur de l'Education, mars 1971, pp. 1-75, passim.
3. F. Marchand, "Projet éducatif et changement" in Orientations, vol. 10, no 39, juillet 1971, pp. 64-77. cf. aussi B. Ginistry, "L'éducateur, un nouveau clerc" in Orientations, vol. 10, no 38, avril 1971, pp. 3-28.

3 - Le s'éduquant[1]

Disons-le tout de go: rien ne doit être pensé, dit et fait sans référence à lui parce qu'il est au centre du processus éducatif et parce qu'il en est l'agent premier.

Nous trouvons regrettable que dans le Rapport Parent l'étudiant soit défini exclusivement comme un travailleur intellectuel[2] dont tout la vie, à l'école, repose sur trois piliers: la passion de la recherche, le désir de compétence et le sens de l'honnêteté intellectuelle. C'est réduire le petit de l'homme à une dimension privilégiée qui n'est pas à dédaigner certes, mais qui n'est pas le tout de la personne.

Chez l'étudiant il doit assurément exister d'autres besoins que ceux de l'intelligence à la satisfaction desquels il faut atteindre si les finalités de l'éducation sont retenues.
Dans la mesure où le processus éducatif vient combler, dans la personne, des besoins fondamentaux ressentis comme tels consciemment ou inconsciemment, dans la mesure en outre où la personne perçoit que ses besoins sont satisfaits de façon valable, et dans la mesure enfin où la personne participe à la reconnaissance et à la satisfaction de ses besoins, dans la même mesure il y a apprentissage authentique.

---

1. L'opération Départ (Montréal), Rapport final, ministère de l'Education, Direction générale de l'éducation permanente, mai 1971, livre II, pp. 56-145.

2. Tome 5, p. 232.

Or, le s'éduquant, c'est-à-dire celui qui apprend à reconnaître ses besoins, perçoit et valorise les finalités de l'acte éducatif à la réalisation desquels il participe (la personne, disons-nous), éprouve trois besoins fondamentaux; ces besoins concernent la personne et leur satisfaction en assure la croissance. Ce sont des besoins de croissance, par opposition aux "besoins-déficiences", tels le besoin de sommeil, de nourriture. Les besoins de croissance sont des forces positives qui poussent la personne à agir.[1]

L'énoncé que nous allons en faire constitue un pas de plus dans notre marche vers une traduction en un langage plus concret des finalités de l'éducation.

Eduquer, c'est participer auprès du s'éduquant à la satisfaction[2]

a) d'un besoin d'aimer et d'être aimé, c'est-à-dire de recevoir et de donner de l'affection, d'accepter autrui et d'être accepté par autrui,

b) d'un besoin de connaissance, c'est-à-dire de comprendre les choses et les gens, de donner signification et valeur à son expérience, à son agir, à son existence,

c) d'un besoin de créativité, c'est-à-dire de produire soit par le travail quotidien, soit par les activités artistiques, soit enfin par l'ingéniosité technique, ou autrement.

---

1. A.H. Maslow, Toward a Psychology of Being, New York, Van Nostrand Company, 1962.

2. L'opération Départ (Montréal), ibid., pp. 28-29.

Ces trois besoins traduisent la poussée qui habite toute personne à devenir ce que propose la finalité de l'éducation: un être libre, responsable de soi et de son agir. Ils traduisent la "tendance primordiale qui donne à l'être humain et à son agir la motivation initiale et qui est perçue par la conscience comme une force se déployant dans trois ordres de réalités. La personne se perçoit comme devant devenir (c'est-à-dire croître) a) en étant valorisée par autrui et en valorisant les autres, b) en donnant signification à son expérience, c) en créant (c'est-à-dire en produisant)."[1]

4 - L'environnement éducatif[2]

Là où il y a un s'éduquant se trouve un environnement éducatif; les deux, indissociables, forment un couple essentiellement dynamique (en interaction).

L'environnement éducatif réfère aussi bien au milieu social que naturel: tant la famille et l'école que les manuels scolaires, le cinéma ou une randonnée dans les bois; il est aussi capable de poursuivre des objectifs de développement de la personne selon les trois besoins définis plus haut que de viser à la réalisation des objectifs socio-culturels, c'est-à-dire qu'il est capable de répondre "aux besoins de l'individu tels qu'il les ressent et les besoins de la société définis par les planificateurs"[3], le postulat

1. Ibid., p. 29.
2. Ibid., pp. 101-155.
3. Ibid., p. 107.

fondamental étant qu'il faut d'abord, pour le monde de l'éducation, privilégier le développement de la personne puisque le reste (développement économique et culturel) viendra par surcroît.[1]

On peut concevoir deux modes de relation entre le s'éduquant et son environnement éducatif, celui de l'exploration libre et celui de l'exploration obligée.[2]

Le premier mode permet au s'éduquant la libre exploration de sa personne aussi bien que du monde ambiant des choses et des personnes. Ce mode émerge de la signification ressentie d'un problème, d'une activité, d'une situation qui intéresse le s'éduquant, d'une difficulté qu'il éprouve. Dans ce cas, c'est la qualité du processus d'exploration qui est importante, beaucoup plus que les objets connus ou les objectifs poursuivis ou les valeurs formulées, car, pensons-nous, c'est la qualité du processus d'abord qui rend significative, en terme de croissance, l'expérience vécue.[3] Qu'on songe ici à ce qu'on appelle les "activités étudiantes" de type intellectuel, culturel, sportif, social ou personnel (ateliers d'art, clubs de toutes sortes), auxquelles participent l'élève selon ses intérêts.[4] Qu'on songe à la pédagogie des "écoles libres".

---

1. Ibid.; R. Hutchins, The Learning Society, New York, The New American Library, 1969.
2. L'opération Départ (Montréal), ibid., pp. 117-121.
3. Nous retenons cette pensée lorsque plus loin (troisième partie) nous distinguons entre objectif d'enseignement et objectif de situation éducative.
4. L'animation des activités étudiantes dans les commissions scolaires dispensant l'enseignement secondaire, ministère de l'Education, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, novembre 1971.

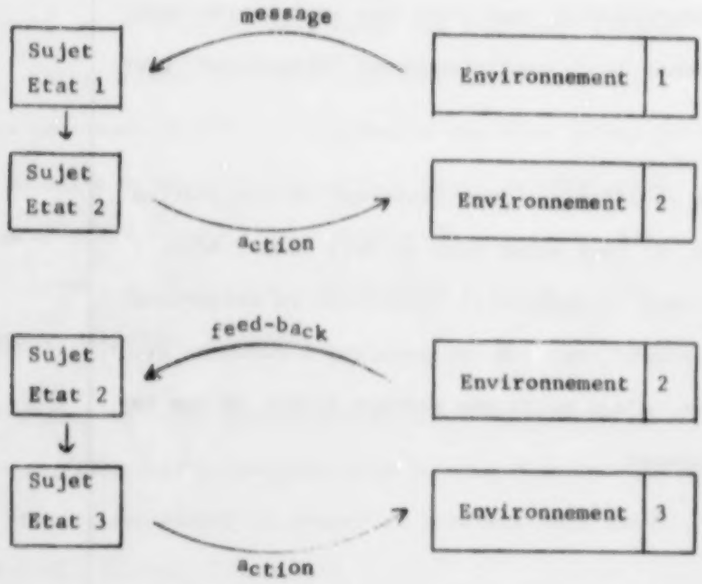
Le deuxième mode, l'exploration obligée, est certes le plus commun. Il concerne l'exploration d'un objet dont le s'éduquant n'a pas encore éprouvé la signification et qui lui est imposé de l'extérieur; dans ce cas, la personne est amenée à suivre une séquence d'événements, un enchaînement d'étapes dont elle ne saisit pas encore toute la valeur éducative; ainsi, par exemple, les valeurs transmises par une culture, l'apprentissage d'une discipline scolaire obligatoire selon les nécessités internes de la discipline (on n'apprend pas la chimie comme on apprend le modelage). L'exploration obligée, très importante à l'école secondaire, peut grandement aider à diminuer l'anxiété qui paralyse souvent l'exploration libre.

On conçoit facilement que l'une ne se fait pas à l'exclusion de l'autre; dans une même activité, les deux peuvent cohabiter. L'actuel programme-cadre de français, à l'école secondaire, joue sur les deux modes, par exemple.

Enfin, on comprendra sans peine que, par définition même, le couple environnement-s'éduquant ne peut se vivre que dans un contexte de communication réciproque entre le s'éduquant et les agents éducatifs si on veut favoriser l'explicitation et la signification des expériences que vit le s'éduquant (idées, valeurs, objectifs, actions, etc.). La communication permet de conscientiser davantage la signification atteinte et facilite l'intervention du s'éduquant sur son environnement pour le modifier:

il y a alors éducation véritable. C'est ce qu'illustre le schéma suivant emprunté au livre II de L'opération Départ (Montréal).

Le devenir de la personne comme participation
au devenir de l'environnement



Au point où nous en sommes, nous savons que l'enseignant n'est pas seul, non plus que l'élève d'ailleurs: ils sont en présence dans un milieu éducatif. De cette réunion d'individualités naîtra une qualité particulière des relations enseignant-élève qui identifie la qualité particulière de l'école; nous voulons dire: son climat et son âme. Nous pensons aux

belles pages de Carl Rogers[1] au long desquelles le thérapeute jette des ponts entre son expérience de clinicien et de professeur et parle avec douceur d'apprentissage qui provoque un changement dans la conduite de l'individu et des conditions nécessaires à l'apparition d'un tel changement: congruence, empathie, considération positive inconditionnelle (qui n'est pas approbation aveugle), et des conséquences de ce conditionnement "climatique" pour l'acte pédagogie.

Et nous croyons en effet que pour favoriser la réalisation d'objectifs éducatifs, il faut aller bien au delà de méthodes, de techniques et de toute la machinerie favorisant la didactique. Une école, en fin de compte, ce sont les gens qui l'habitent et faire oeuvre éducative, c'est moins une manière d'agir qu'une manière d'être au s'éduquant.

---

1. C. Rogers, L'apprentissage authentique en thérapie et en pédagogie, in Développement de la personne, Paris, Dunod, 1967, pp. 200-215.

CHAPITRE TROISIEME

L'ECOLE DANS UN CONTEXTE PROSPECTIF

Notes du lecteur

Jusqu'ici, par le biais d'une brève réflexion sur les finalités de l'éducation, nous avons protesté d'une philosophie que nous défendions ou, disons-le, de l'image que nous nous faisons de l'homme. Cette défense qui sous-tend tout notre discours, nous l'avons continuée en situant rapidement quelques agents éducateurs et en entrevoyant pour chacun de ceux-ci un rôle approprié, en fonction des finalités sus-mentionnées et d'une réalité qui, jusqu'à preuve du contraire, est appelée à rester encore quelque temps parmi nous: l'école.

Avant d'aborder notre perception et notre définition de son rôle, nous voulons dire quelques mots de deux éléments (il ne s'agit pas de tous les passer en revue) du contexte dans lequel, nous semble-t-il, il faut l'entrevoir.

1 - La société de demain

Pour faire comprendre le choix de cet élément, qu'il nous suffise de dire que l'élève qui fréquente l'école aujourd'hui ambitionne d'être un citoyen encore actif en l'an 2000 et que c'est pour l'an 2000 qu'il nous faut, dit-on, le préparer et non pour 1975 d'abord.

Or jusqu'à tout récemment, l'élève quittait l'école après la septième ou, dans le meilleur des cas, après la onzième année avec un certain bagage de connaissances qu'on imaginait acquises une fois pour toutes; moins de dix ans de vie "adulte" suffisaient à rendre ces connaissances désuètes. Le milieu et le métier fournissaient l'outillage indispensable pour vivre. A la limite, le séjour à l'école avait été superflu parce qu'il avait été de trop courte durée et encombré d'une information parfois inutile.

On n'a pas à prouver ici que l'avenir différera grandement du passé: les volumes à ce sujet sont nombreux.

Nous allons plutôt fournir quelques caractéristiques de la société future, établir les qualités que devra posséder l'homme pour y vivre[1] et tirer les conséquences qui découlent de tout cela pour l'éducation.

La société future sera caractérisée (ne l'est-elle pas déjà?) par l'accélération du progrès technique, le rythme de plus en plus rapide avec lequel on passera de la découverte à son application pratique dans presque tous les domaines de la vie. Les innovations, en tous domaines, sont déjà nombreuses à la suite, par exemple, de la recherche spatiale et, plus récemment, de la découverte du rayon laser. Inutile de multiplier les exemples: la recherche théorique et pratique n'en finit plus de nous "émerveiller".

---

1. D'après les scénarios des futurologues.

Deuxième caractéristique: interdépendance des activités de l'homme. "La continuité du progrès technique et l'élargissement de l'éventail des connaissances (...) conduisent nécessairement à la spécialisation des activités. Cette spécialisation caractérise aussi bien les activités de recherche que toutes les activités d'application et d'exécution. Nous évoluons sur des parcelles de plus en plus limitées du savoir ou du savoir-faire, et notre efficacité est, paradoxalement, fonction de cette limitation. Le paradoxe n'est toutefois qu'apparent. Les champs de responsabilités se réduisent puisque chacune présuppose des connaissances de plus en plus grandes. Il en résulte une dépendance accrue à l'égard des autres dont les champs de responsabilité sont complémentaires aux nôtres comme les nôtres sont complémentaires aux leurs. Nous ne pouvons pratiquement plus rien faire seuls. En tout cas, peu de fonctions échapperont désormais à ce conditionnement."[1]

Enfin, dernière grande caractéristique: une vie communautaire qui développera des cadres sociaux de plus en plus contraignants. Tout individualisme excessif, tout refus d'intégration sociale risquera d'en voir le responsable rejeté de la vie, carrément. Le monde hippie vit déjà ce rejet. Ici, le danger de voir s'éteindre toute originalité par crainte d'être jugé anormal. "Trop d'autonomie personnelle ou trop peu d'autonomie personnelle constitueront, dans la société future, des facteurs d'inefficacité."[2]

---

1. Livia Thür, "L'éducation, le changement et la société contemporaine", in Prospectives, vol. 3, no 6, décembre 1967, p. 381-388, p. 383.
2. Livia Thür, loc. cit.

On pourrait dégager d'autres caractéristiques, particulières plutôt que générales. Sans les expliciter, nous en énumérons ici quelques-unes pour mémoire.

1 - naissance de "cultures" de plus en plus pragmatiques, utilitariste;

2 - formation d'une société bureaucratique et méritocratique;

3 - traitement par l'ordinateur des données scientifiques et techniques;

4 - institutionnalisation du changement, de la recherche, de l'innovation;

5 - place de plus en plus grande accordée aux loisirs;

6 - développement de mégalopoles;

Nous sommes déjà dans cette société. Sait-on assez, par exemple, que l'étudiant qui quitte actuellement l'école secondaire a derrière lui entre 8 et 10,000 heures de télévision, cette "école parallèle", grâce à quoi il a pu acquérir plus de notions qu'à "l'école officielle"? La télévision, plutôt que l'école, a permis à cet étudiant d'apprivoiser le monde présent. Elle l'y a adapté.[1]

Ce sera là d'ailleurs, paraît-il, la grande qualité exigée de toute formation faite pour demain: adaptabilité, mobilité, souplesse des connaissances, donc des emplois.

---

1. G. Friedmann, "L'école parallèle" in Le Devoir, 8, 9, 10 et 11 février 1966.

"Si nous conservons les mêmes conceptions de l'enseignement que nous avons eues jusqu'à maintenant, si nous continuons à croire que nous avons comme mission de donner aux enfants les connaissances nécessaires au travail et à la vie en société, il nous faut aussi prévoir que dans 20 ans, ces individus que nous aurons formés seront déclassés par la société et ne trouveront même plus un emploi qui leur convienne. Notre rôle n'est plus d'enseigner les rudiments de toutes choses. L'augmentation des connaissances nous obligerait à prolonger indéfiniment une spécialisation néfaste ne permettant pas la mobilité vers laquelle nous devons tendre[1]."

Tel se dessine donc le monde futur selon ses caractéristiques les plus prévisibles.

Deux questions alors se posent: est-il vrai que notre projet éducatif doit préparer, aujourd'hui, l'enfant pour demain? si oui, faut-il le former et l'informer pour qu'il soit semblable au portrait que brossent de l'homme de demain les futurologues?

Sommes-nous trop préoccupés par le futur? Celui-ci sera-t-il si différent du temps présent? Ne nous créons-nous pas des illusions? Sur le plan technique, il ne fait certes pas de doute que notre monde a connu et connaîtra des changements nombreux. Mais sur le plan humain, la personne a-t-elle changé véritablement? Une révolution technique s'accompagne-t-elle d'une "révolution humaine"? Les personnes "d'un certain âge" ont vu ces miracles technologiques: l'auto, l'avion, la télévision, la bombe H, l'ordinateur, le drapeau américain sur la lune et le fil à couper le beurre. Quelle éducation ont reçue ces personnes nées

1. André Paré, "La société de demain" in Bélanger, P. et al., L'école pour tous, Québec, Presses de l'Université Laval, 1968, p. 56.

en 1910-1920? Ont-elles été formées alors pour les aider à vivre dans un monde qui allait venir, inconnu? On ne risquerait pas de se tromper en disant qu'elles ont reçu une éducation pour vivre dans un monde qu'on disait évoluer très, très lentement. Pourtant, elles sont là, aujourd'hui, parmi nous, à conduire leur voiture, à regarder la télévision, à fabriquer des ordinateurs et à gouverner des pays comme si elles avaient fait cela toute leur vie durant! L'homme a compris et s'est vite adapté aux situations nouvelles. En sera-t-il toujours ainsi cependant? Pourra-t-il toujours suivre au pas le progrès technique et ses retombées sur le développement de la personne? L'adaptation au monde de demain sera-t-elle aussi facile pour les enfants actuellement à l'école qu'elle l'a été pour ces personnes au monde d'aujourd'hui? Bien malin qui pourrait en jurer!

Pour certains, le futur est déjà là et nous en subissons le choc[1]: guerres, drogues, pollution, sociétés marginales, etc. Pour d'autres, l'humanité assiste déjà à une révolution culturelle qui empêchera demain d'être ce que les prophètes en disent.[2] Pour d'autres enfin, quel que soit ce futur, la meilleure façon de le bâtir et de s'y préparer est encore en assumant le mieux possible l'héritage du passé vécu dans l'espace et dans le temps puisque ce ne sont pas les "choses" qui énervent l'homme mais les idées et les philosophies qu'il est incapable de comprendre et de critiquer.[3]

---

1. Toffler, Le choc du futur, Paris, Denoël, 1971.
2. W. Reich, Le regain américain, Paris, Laffont, 1971
3. J.B. St-John, "Priorities in Education" in Education Canada, vol. 11, no 4, décembre 1971, pp. 37-41.

Si, par ailleurs, l'avenir et les hommes qui l'habiteront sont ceux qu'on nous décrit, notre projet éducatif (notre utopie) est-il capable de l'accepter? La société de demain cadre-t-elle dans l'économie générale de la finalité et des objectifs de l'éducation? En d'autres termes, cette société retient-elle trop l'hypothèse de la perpétuation du système actuel qui irait contre l'utopie régulatrice retenue? Un projet éducatif doit-il se contenter d'être prospectif? N'entre-t-il pas dans sa définition la nécessité d'être réformiste? Nous croyons qu'une éducation basée sur le développement de la personne sur tous les plans est seule susceptible de rendre cette personne capable de bâtir l'environnement qui lui convient, sur le plan individuel comme sur le plan social. Oui, il faut une bonne dose d'optimisme, comme il en a fallut à l'Homme à la mort de Socrate, à la chute de l'Empire romain, en 1889 et en 1939-1945.

Nous ne nions pas que le danger est très grand pour l'homme de demain d'être brimé dans son individualité au point d'être soumis comme tout le reste à la machine; nous pensons que, comme depuis toujours, il lui faudra apprendre à être critique envers la société (on l'est naturellement) et envers soi-même (on l'est péniblement). Pour ce faire, il lui faut posséder un solide jugement, être capable de faire le point, régulièrement, progressivement; voilà au moins un entraînement qui s'impose.

Le développement de la personne envisagé par notre projet est fait de connaissances et de méthodes qui visent à faire naître des attitudes et des capacités: observation, recherche, réflexion, critique, coopération, création, etc. Or, on s'aperçoit de plus en plus que la vie est capable, en partie, de fournir les unes et de valoriser les autres et qu'il n'est pas absolument nécessaire de rester sur les bancs de l'école jusqu'à 25 ans sans désemparer: il faudrait par exemple pouvoir la quitter et y revenir en faisant valoir l'expérience acquise. On parle alors d'éducation permanente.

2 - L'éducation permanente

Sur ce sujet, deux études, celle de B. Schwartz[1] et de H. Janne[2] fourniront l'essentiel de la position pratique du problème.[3]

On a déjà assez dit que l'acquisition une fois pour toutes des connaissances utiles à un emploi est désormais impensable à cause

- de l'accroissement rapide des connaissances requises étant donné la spécialisation constante des divers emplois;

---

1. B. Schwartz, Réflexions prospectives sur l'éducation permanente, Strasbourg, Le Conseil de l'Europe, 1969. Le même texte a été publié dans Prospectives, Vol. 6, no 2, avril 1970, pp. 91-103.
2. H. Janne, L'éducation permanente, facteur de mutation du système d'enseignement actuel, Strasbourg, Le Conseil de l'Europe, 1969.
3. Le livre II de L'opération Départ (Montréal) intitulé: Un modèle d'éducation permanente aborde le problème de façon systémique et en présente un modèle conceptuel.

- du caractère imprévisible des connaissances qu'exigeront les milliers d'emplois de demain qu'on ne soupçonne même pas aujourd'hui;
- de la nécessité de dissocier éducation-emploi si on veut rendre possible toute reconversion future.

Ainsi, à cause de cette nécessité de changer, de se reconvertir, il doit y avoir continuité entre l'école et la vie, à savoir qu'on pourra quitter l'école, à un certain moment et provisoirement, acquérir une expérience dont tiendra compte l'école lorsqu'on y retournera dans le but de combler un manque d'information et de formation. "On n'arrêtera pas ses études mais on en modifiera le cours, c'est-à-dire le rythme, l'itinéraire et le mode de poursuite" (Schwartz).

Tout en assurant ce que nous appellerons pour l'instant une formation de base, l'école "devra en quelque sorte préparer les futurs adultes à vouloir et à pouvoir continuer à se former" (Schwartz) après et/ou en dehors d'elle-même.

Les conséquences d'une telle conception de l'école sont nombreuses et perçues encore un peu vaguement en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Mentionnons tout de même:

- la fin de l'encyclopédisme et l'allègement des horaires: le problème du contenu des études;

- l'accent mis sur la formation de la pensée critique et les méthodes intellectuelles d'approche des problèmes;
- la formation interdisciplinaire par travail d'équipe;
- participation accrue des "systèmes sauvages" (Dumazedier), des écoles parallèles, c'est-à-dire les organisations publiques et privées qui font oeuvre d'éducation;
- la nécessité, enfin, de revoir certaines notions traditionnelles: classe, diplôme, examen, durée des études, divisions de l'année scolaire, etc.

Il est patent par ailleurs qu'il y a divorce entre la vie quotidienne de l'élève hors de l'école et la vie qu'on lui demande de vivre à l'école: aucune des deux ne permet à l'élève de valoriser l'autre. Il faut au plus tôt que l'élève se livre à une praxis sociale qui satisfera son désir d'être responsable.

En un mot: intégrer l'école à la vie en donnant à la première d'autres raisons d'exister. "Les propos qui précèdent relèvent peut-être de l'utopie, tant il apparaît difficile à la réflexion et périlleux à la pratique de rompre avec nos vieilles habitudes et nos convictions les mieux ancrées sur le rôle, les modes de fonctionnement et les garanties d'excellence"[1] de notre système scolaire à partir des impasses duquel cependant le projet d'éducation permanente est lancé.

---

1. G. Daoust, De l'éducation des adultes à l'éducation permanente, texte inédit.

La difficulté, en ce qui concerne l'école secondaire, est de traduire pratiquement, dans l'école, les conséquences mentionnées plus haut. Dire qu'il faut ouvrir l'école à la vie situe peut-être bien le problème mais ne dit rien des corrections à apporter au système actuel.

Nous croyons qu'il appartient au milieu surtout d'innover en ce domaine pour qu'à la lumière des expériences vécues, on puisse tirer les leçons qui s'imposent.[1]

3 - Le rôle de l'école

Gros problème, en vérité. Si on sait assez bien ce qu'elle a été dans le passé, on est actuellement témoin d'une remise en cause de son existence même à partir d'arguments dont la confusion tient à l'histoire individuelle des interlocuteurs, à l'ignorance des chemins de l'avenir et aux valeurs de chacun, c'est-à-dire à l'image que chacun se fait de l'homme idéal.

Par ailleurs tous doivent comprendre, depuis le conservateur prêt à une certaine évolution jusqu'au révolutionnaire préoccupé par l'homme, qu'on ne convertit pas un système scolaire comme on convertit une usine: il faut, pour éduquer (former et informer) le

---

1. C. Silberman, Crisis in the Classromm, New York, Random House, 1971. Dans cet ouvrage qui décrit la situation de crise de l'école aux Etats-Unis, on peut lire des descriptions d'expériences intéressantes. Cf. le compte rendu qu'a fait de l'ouvrage A. Daigneault "Coup d'oeil sur la crise scolaire aux Etats-Unis" in Prospectives, vol. 7, no 2, pp. 66-72.

petit de l'homme, des lenteurs que ne connaît pas la chaîne de montage; dans un cas, le retour en arrière est pour ainsi dire impossible, tandis que dans l'autre, si le produit est défectueux, on peut toujours le remettre dans la machine à emboutir. Nous n'aimons pas beaucoup que l'on fasse mal à l'homme sous prétexte de le protéger ou de le faire évoluer. Nous disons ceci pour établir nos distances.

Depuis des siècles, l'école assurait le maintien et la transmission de l'héritage social, rôle dont elle s'acquittait facilement puisque la société était unanime à identifier les biens et les valeurs les plus assurés qu'elle désirait conserver. L'école assumait ce rôle avec d'autant plus de sérénité qu'elle savait l'avenir semblable au passé à quelques différences près issues des innovations technologiques.

Or, de nos jours, nous savons pertinemment que demain sera fort différent d'aujourd'hui, mais nous ne savons plus collectivement quels biens et quelles valeurs transmettre. Si l'individu les sait, il n'est pas assuré que ses fils accepteront son message car, dans le cercle familial et, à l'école, il est d'autres voix qui se font entendre, diffusant une mosaïque de messages d'où on ne voit pas pour l'instant quel humanisme pourrait naître.

Quelle fonction réserver à l'école? L'abolir, comme le souhaite Yvan Illich[1], la vider de toute formation culturelle selon ce que propose Carl Bereiter[2] ou en faire l'agent créateur d'une nouvelle culture, celle du développement social, comme l'affirme Fernand Dumont[3].

Reprenant en cela certains arguments de la contestation étudiante, Illich fait de l'école (et de l'université) un produit de consommation qu'on achète sous les dehors d'un diplôme qui est la clef de la hiérarchie sociale, comme on parle, en botanique, de la clef d'une classification des espèces. Tant de diplômes, tant de privilèges: ce qui était faux même au Moyen Age où l'érudit était plus souvent qu'autrement un quêteux (en quête intellectuelle) dont se moquait le monde depuis le prince jusqu'au paysan. Le système scolaire vit sur un mythe coûteux, monotone et prolongé: l'école pour tous en vue de l'égalité sociale et intellectuelle. Or "nous ne pouvons entreprendre une réforme de l'enseignement à moins de comprendre dès le départ que ni le savoir individuel ni l'égalité sociale ne peuvent bénéficier de la scolarisation. Nous ne pouvons

---

1. Yvan Illich, "Pour en finir avec la religion de l'école", in Esprit, décembre 1970; "Eduquer sans école", in Esprit, juin 1971.

2. Carl Bereiter, "Vider l'école... en partie", in Prospectives, vol. 6, no 5, pp. 311-315.

3. Fernand Dumont, Education, changement social, développement, conférence prononcée le 6 août 1970, devant le VIIe congrès de l'Union mondiale des éducateurs catholiques, à Montréal.

dépasser la société de consommation à moins de comprendre préalablement que l'école gratuite et obligatoire engendre inévitablement une telle société... Seule une génération qui aura grandi sans école obligatoire pourra recréer" l'école qui ne vit plus sur le mensonge, à savoir: hors de l'école, point de connaissance. Du seul fait d'exister, l'école crée la demande d'instruction et à l'école "on nous enseigne qu'un savoir précieux est le résultat de l'assiduité et que sa valeur augmente avec cette dernière".

Or, "en fait, apprendre est, de toutes les activités humaines, celle qui nécessite le moins de manipulation de l'extérieur. La majeure partie du savoir acquis n'est pas le résultat de l'enseignement. C'est plutôt l'effet d'une participation non entravée dans un contexte signifiant". Il s'agit "d'être dans le coup" pour apprendre. En outre, l'école veut mesurer tout: l'imagination, l'activité sportive, la poésie, une séance de laboratoire et la prière; elle vend des programmes périmés d'une année à l'autre sous prétexte que, depuis un an, la science et la pédagogie ont progressé; elle est devenue une nouvelle religion du monde: tous les pays sous-développés espèrent atteindre un jour les USA sur ce plan; elle est la nouvelle aliénation car elle isole ses élèves du monde du travail et du plaisir et les met en état de dépendance vis-à-vis le savoir officiel; elle est esclavagiste car sa mission est de former le jugement des hommes "ce dont elle s'acquitte en faisant dépendre la connaissance de soi-même des autres et de la nature du processus pré-emballé" que sont les programmes officiels.

La conclusion de Illich est péremptoire: "ou bien nous continuons de croire que le savoir est un produit qui justifie des investissements illimités, ou bien nous redécouvrons que la législation, la planification et l'investissement, s'ils ont une place quelconque dans l'enseignement officiel, doivent être utilisés pour arracher les barrières qui s'opposent aux occasions de s'instruire, acte personnel entre tous".

Redécouvrir l'acte de s'instruire, nous en sommes et avec enthousiasme encore. L'Opération Départ (Montréal), lorsqu'elle parle du s'éduquant, de l'activité éducative, d'environnement éducatif, d'agent coopérateur, parle des mêmes fins: à l'école (et ailleurs), reprise en mains de l'homme par lui-même. Mais comme les moyens sont différents: si pour Illich "la libération de l'emprise scolaire pourrait être relativement non-sanglante", et si "les armes du fonctionnaire... peuvent se révéler impuissantes contre l'éclatement d'un mouvement de masse", d'autres par contre pensent à reformer l'école de l'intérieur en lui assignant d'autres fonctions.

Selon Carl Bereiter, par exemple, l'école ne doit se donner comme objectifs que ce qu'elle est sûre de réaliser; ainsi les grands objectifs éducatifs, tels le respect de la personne et le plein épanouissement de l'individu, ne sont pas de son ressort et doivent être laissés à d'autres.

L'école officielle est mensongère car elle se donne pour mission officielle d'apprendre à lire, écrire, compter et écouter (objectifs d'apprentissage technique) d'une part, et d'autre part, elle cherche également à cultiver chez ses élèves des valeurs élevées qui sont autant d'objectifs éducatifs: la pratique des vertus morales. la pensée personnelle et autonome, le développement de la créativité et la capacité d'adaptation. Or si l'école est capable des premiers objectifs pour l'ensemble de la population scolaire, elle est incapable des autres pour cette population; si elle peut enseigner le calcul, elle ne peut enseigner la créativité ou les vertus morales. D'ailleurs elle le voudrait qu'elle ne réussirait non pas à enseigner mais à permettre la pensée créatrice, par exemple, qu'à un petit nombre. Alors pourquoi créer des attentes chez tout le monde, ne satisfaire que quelques-uns et susciter ainsi le mécontentement de la majorité. La "publicité" de l'école doit être restrictive; puisque l'école ne peut tout faire, elle "ne retiendra comme objectif que ce qui en vaut la peine et qui a de bonnes chances d'être atteint par le biais de l'enseignement" Elle peut enseigner à tous à lire un texte, mais ne peut espérer faire de tous des penseurs critiques; elle peut développer chez des élèves des habiletés identifiables, mais elle ne peut rendre tout le monde habile universellement; l'important pour elle n'est pas d'enseigner l'anglais à 5 heures/semaines pendant 5 ans pour constater que 10 élèves sur 30 parviennent à peine à se débrouiller, mais "de trouver moyen d'enseigner cette langue de telle manière que très rapidement

l'élève l'utilise avec aisance". Par exemple: en 1ère ou en 2ème secondaire, soumettre l'élève à un "bain" de 10 heures par semaine d'un anglais dont il pourra se servir ensuite à l'école pendant quelques années.

Et la culture, où pourrait-on l'acquérir? Où se ferait l'acculturation? Mais, comme actuellement, en dehors de l'école: les élèves, ne nous faisons pas d'illusion, ne vivent pas à l'école. Les messages qui leur parviennent autrement que par le canal de l'école, c'est-à-dire toute la culture "sensate" de l'école parallèle, voilà où ils vivent et la culture où ils baignent. On n'a qu'à rendre la situation plus claire et à se rendre à l'évidence: il suffit de soulager l'horaire scolaire hebdomadaire et de permettre aux élèves un autre emploi du temps. "Alors les distinctions seraient nettes: l'école appartiendrait à des instructeurs hautement qualifiés dans l'art d'enseigner différentes techniques et méthodes de travail. La vie hors de l'école relèverait de personnes... [dont le] rôle ne serait pas d'enseigner (au grand jamais) mais d'aider, de conseiller les enfants qui le voudraient bien à occuper culturellement leur journée". L'école préconisée par Bereiter, "n'aurait pas à s'excuser de ne pas retenir [les hauts objectifs éducatifs] : elle trouverait sa pleine et entière justification en fournissant à ses élèves la possibilité d'acquérir des compétences qu'ils ne pourraient acquérir aussi rapidement et aussi

économiquement ailleurs. Quelle école actuelle peut se vanter d'une telle justification? En principe, il n'y aurait pas nécessité de rattacher l'école à la vie: il faudrait bien plutôt offir aux enfants de tous âges une vraie vie qui leur permettrait d'utiliser au maximum ce qu'ils auraient appris à l'école et en dehors de l'école"

En un mot, selon Bereiter, laissons à l'école ce qui peut être objet d'un enseignement certain et à la société le rôle d'enrichir la vie culturelle de l'élève.

En guise d'objection, quelques questions nous viennent tout de suite à l'esprit: pourquoi l'école ne pourrait-elle pas assumer ces deux rôles qu'elle prendrait précaution de bien distinguer dans son agir quotidien? Pourquoi une partie de sa tâche, qu'il faudrait clairement définir, ne serait-elle pas l'enseignement et l'autre, une mise en situation culturelle des élèves? Est-il possible en outre de vivre la distinction de Bereiter entre ce qui est culturel et ce qui est objet d'apprentissage technique? N'y a-t-il pas là une distinction tout à fait théorique puisque, on le conçoit aisément, l'objet d'apprentissage n'est pas indifférent à celui qui apprend? Etudier la division cellulaire ne remet pas en cause un milieu culturel, mais aborder la biologie par le biais de l'écologie, voilà qui est susceptible d'engager culturellement l'élève dans une campagne contre la pollution; pour un élève de dix-sept ans, un cours d'économie politique signifiera beaucoup

plus que l'acquisition d'une technique ou d'une connaissance à cause de ses incidences socio-culturelles.

Passons à la dernière proposition, celle de Fernand Dumont.

Selon ce sociologue, l'école doit être créatrice de culture, agent de développement social. En effet, l'école ne peut plus être "le modèle réduit de la société", en d'autres termes, elle "ne peut plus mimer la plus vaste culture" à cause de la crise culturelle que connait l'Occident. Serait-il possible que son nouveau rôle soit celui de faire naître ou de concourir activement à la naissance d'une nouvelle culture? Si l'école québécoise envisageait, de facto, une éducation sociale et politique de ses élèves pour leur permettre de comprendre et d'être actif dans leur société en changement: le plus court moyen est de "réenraciner" chaque école dans son milieu et dans les problèmes de celui-ci[1]. "Pareille orientation exige que le développement devienne une perspective d'ensemble (...). Nous avons trop vécu jusqu'à maintenant (...) sur la juxtaposition de deux finalités du savoir: d'une part, l'éducation prône un idéal (qui reste toujours légitime) de la gratuité de la connaissance, de sa valeur autonome; par ailleurs, les gens instruits que nous avons formés, même s'ils exercent leur profession avec compétence,

---

1. Nous pensons ici au travail des comités de citoyens, à de nombreux projets de Perspectives-Jeunesse, qui ont "oeuvré dans le milieu".

limitent trop souvent leur rôle social à celui des notables et n'exercent guère le rôle d'agents de développement qu'ils n'ont pas été préparés à jouer. Encore une fois, c'est manifestement notre conception d'ensemble de l'éducation scolaire qui est ici en cause et non pas seulement l'éventuelle insertion d'un enseignement portant sur le développement".

Une réflexion plus poussée sur l'éducation permanente nous eût mené aux mêmes conclusions: "il ne s'agit pas simplement d'allonger le processus de scolarisation ou encore d'y ajouter des relais pour l'âge adulte. C'est la conception même que nous nous faisons traditionnellement de la première formation qui doit être réexaminée. Pour l'enfant et l'adolescent, l'école devra introduire un projet d'apprentissage co-extensif à toute la vie: elle devra former un ensemble d'aptitudes en vue de scolarisations ultérieures".

Il y a une fausse perception du progrès, des besoins de l'économie et de la culture où nous vivons dans cette tendance à prolonger toujours plus le séjour à l'école: premier "diplôme universitaire intéressant" vers 25 ans. Ces délais impliquent une mise à l'écart trop prolongée des "jeunes adultes", la société les tient en marge des responsabilités qui définissent la société active et vient ensuite leur dire qu'ils sont irresponsables, choyés, marginaux, etc. "Sous prétexte de progrès, nous maintenons des hommes et des femmes trop longtemps dans un univers artificiel d'exercices préparatoires, dans une culture en marge de la praxis sociale et

des devoirs[1] communs de la cité des hommes. Ne faudra-t-il pas plutôt permettre aux jeunes d'accéder plus tôt aux charges du travail et des responsabilités sociales, le retour à l'école s'effectuant ensuite périodiquement?... la vie quotidienne, le loisir, le travail, toute une expérience encore informe et diffuse pourrait être récupérée, explicitée par l'école qui en ferait le matériau d'une culture intégratrice et réflexive".

Mais une école ainsi ouverte à la vie et participant au développement social ne deviendra-t-elle pas un noeud de conflits idéologiques alimentés par les enseignants et dont les élèves feraient les frais?[2] Certes le danger est là et grand; mais l'école ne pourra plus encore longtemps vivre à l'écart des grands débats idéologiques qui définissent l'avenir de chaque société. L'école doit se définir et pour ce faire, elle "n'a pourtant ni à se mettre en marge pour préserver je ne sais quelle objectivité factice ni à céder aux entraînements politiques". Elle doit, me semble-t-il, mieux élucider encore qu'elle ne l'a fait jusqu'ici, les deux tâches complémentaires qui ont toujours défini sa mission: faire de nos jeunes des héritiers et des critiques c'est-à-dire leur apprendre à décanter le poids du passé, à éliminer ou à réexaminer les attitudes et les croyances mortes pour faire accéder aux héritages authentiques, qui doivent demeurer mais sous des formes neuves.

---

1. Si le devoir d'un étudiant de 19 ans n'était pas uniquement d'étudier?
2. On se souviendra de certains éléments de la contestation étudiante.

Ainsi, concernant le rôle de l'école, nous avons trois propositions: la première vise à déscolariser la société par le biais d'une espèce de révolution: nous préférons une évolution qui assume l'homme en sa totalité, avec son lourd poids historique et sa promesse de progrès car après avoir chassé l'école, il faudra lui trouver un remplacant qui peut s'avérer aussi exécrable que le système scolaire hérité de l'histoire; la deuxième propose de vider l'école de tout ce qui n'est pas enseignable et de réserver à la société en général le soin d'éduquer (socialement, culturellement, etc.): nous ne cachons pas l'attrait qu'exerce cette hypothèse car il serait relativement aisé de réduire l'école à être le lieu d'apprentissages précis, à être des écoles techniques (depuis la technique du calcul jusqu'à celle de la parole et du moteur électrique) qui ne se leurrent pas sur leur rôle social, et de multiplier et de diversifier les centres culturels et sportifs, les clubs de tout calibre destinés aux jeunes avec participation des adultes, les groupes de travail particuliers (dépannage budgétaire, loisirs en milieux défavorisés, etc.). En fait, lorsque la cybernétique, l'audio-visuel, la télévision scolaire et toute la "quincaillerie" (hardware) pédagogique annoncée auront tenu leurs promesses[1], il est possible que l'école devienne telle. Mais, en attendant, nous avons des milliers d'écoles qui au moins pour les dix prochaines années devront continuer d'être habitées quand bien même ce ne

1. En 1960, on annonçait le Paradis pour 1972; en 1970, on en parle comme possible vers 1985-90. En tout cas, c'est pas demain la veille. Cf. C. Silberman, op. cit., passim, et S.G. Tickton (éd.), To Improve Learning, An Evaluation of Instructional Technology, 2 vol. New York, R.R. Bowker Company, 1970.

serait que pour amortir les sommes investies. Aussi pensons-nous que, plutôt que de vouloir les démolir (il faudra de toute façon construire autre chose pour les remplacer), il vaut mieux essayer d'y vivre en leur refaisant une beauté qui leur viendrait de savoir qu'elles ont un rôle culturel et social à remplir. Peut-être C. Bereiter a-t-il raison à long terme car l'école se voit lentement distraite par la société des fonctions qu'elle assumait confusément autrefois et qu'elle cherche à expliciter aujourd'hui sans pouvoir indiquer du doigt les moyens propres à les atteindre.

Nous retenons cependant la proposition de Fernand Dumont parce qu'elle respecte l'homme, l'individu et la société, parce qu'elle est englobante, généreuse et difficile, parce qu'elle assume son passé, entend le critiquer, s'interroge sur son présent pour mieux collaborer au projet éducatif utopique défini plus haut.

La raison d'être étant arrêtée, il reste à élaborer un comment: c'est plus délicat.

DEUXIEME PARTIE

LES OBJECTIFS DE L'ECOLE SECONDAIRE

Comme nous avons, dans la première partie, situé le projet éducatif dans un contexte identifié par une philosophie de l'homme et des finalités qui lui conviennent, par une mise en situation des principaux agents éducateurs et, enfin, par un regard jeté sur un avenir qu'il faut bâtir, de même, dans cette deuxième partie, devons-nous situer l'école secondaire dans un contexte dont l'identification devient plus précise, de générale qu'elle était dans la partie précédente.

CHAPITRE PREMIER

L'ECOLE SECONDAIRE DANS UN CONTEXTE

1 - Un antécédent: l'école élémentaire

Notes du lecteur

De tous les milieux que la réforme scolaire a touchés au Québec, l'école élémentaire (enfants, enseignants, parents) semble être celui qui s'y est le mieux fait. Nous en parlons comme si elle était entièrement réalisée, ce qui est faux car elle est encore en marche, et pour toujours comme nous commençons de sentir que tout système ne peut désormais être arrêté une fois pour toutes; il en a toujours été ainsi mais aujourd'hui nous possédons la notion d'accélération de l'histoire pour nous faire prendre conscience de cette réalité que nous sommes poussés dans le dos par les progrès technologiques selon une vitesse que seule supporte la machine. Car la machine n'a pas la mémoire du temps: elle n'accumule pas, elle, les richesses spirituelles, physiques, intellectuelles et affectives qui permettent de se situer. L'Occident a donc acquis une certaine quantité de mouvement depuis quelques décennies que le Québec a dû s'empresser d'acquérir lui aussi mais en la moitié moins de temps. On devine l'essoufflement. Mais ce qui est bien, c'est que l'Occident, comme le Québec, est essoufflé de vivre à l'heure de demain avec l'avion de demain, l'ordinateur de demain, la ville de demain.

Le monde voudrait vivre aujourd'hui: la révolution culturelle espérée consistera sans doute à mettre la technologie au pas de l'homme qui voudra l'air pur, l'eau potable, le silence de temps à autre et des frères autour de lui plutôt que des cheminées d'usines[1]. Les temps sont nouveaux et l'école élémentaire commence de s'y adapter. Jusqu'à présent, on a surtout choyé l'éducation intellectuelle comme à l'accoutumé des années passées. C'est malheureux, car nous croyons qu'en éduquant le coeur et le corps, on éduque de surcroît, pour ainsi dire sans le savoir, l'intelligence. Pour ce qui est de l'éducation corporelle, on voit assez ce qu'il faut faire; pour ce qui est du coeur, c'est plus délicat et difficile tant les inhibitions nous empêchent d'être authentiques avec nous-mêmes et avec les autres.

La réforme de l'école élémentaire va son chemin, sur le plan des structures et sur le plan du contenu (objectif, programme, didactyque): savoir lire, écrire et compter constitue toujours l'essentiel de l'apprentissage intellectuel de ce niveau auquel on a ajouté récemment le "savoir-s'exprimer" en reconnaissant chez l'enfant un besoin intense de communiquer, de s'exprimer par son corps, son intelligence et son coeur. L'école élémentaire d'il y a peu de temps cherchait à donner à l'enfant un bagage de connaissances que la vie active corrigeait et complétait. Or il est clair que l'école élémentaire ne peut plus être terminale ni d'ailleurs l'école

---

1. La révolution culturelle déjà en marche n'est pas réductible à une simple conversion de la technologie; elle sera à la limite une renaissance spirituelle vers laquelle nous marchons de façon erratique. W. Reich, Le Regain américain, Paris, Laffont, 1971; J.F. Revel, Ni Marx, ni Jésus, Paris, Laffont, 1970.

CHAPITRE PREMIER

L'ECOLE SECONDAIRE DANS UN CONTEXTE

1 - Un antécédent: l'école élémentaire

Notes du lecteur

De tous les milieux que la réforme scolaire a touchés au Québec, l'école élémentaire (enfants, enseignants, parents) semble être celui qui s'y est le mieux fait. Nous en parlons comme si elle était entièrement réalisée, ce qui est faux car elle est encore en marche, et pour toujours comme nous commençons de sentir que tout système ne peut désormais être arrêté une fois pour toutes; il en a toujours été ainsi mais aujourd'hui nous possédons la notion d'accélération de l'histoire pour nous faire prendre conscience de cette réalité que nous sommes poussés dans le dos par les progrès technologiques selon une vitesse que seule supporte la machine. Car la machine n'a pas la mémoire du temps: elle n'accumule pas, elle, les richesses spirituelles, physiques, intellectuelles et affectives qui permettent de se situer. L'Occident a donc acquis une certaine quantité de mouvement depuis quelques décennies que le Québec a dû s'empresser d'acquérir lui aussi mais en la moitié moins de temps. On devine l'essoufflement. Mais ce qui est bien, c'est que l'Occident, comme le Québec, est essoufflé de vivre à l'heure de demain avec l'avion de demain, l'ordinateur de demain, la ville de demain.

Le monde voudrait vivre aujourd'hui: la révolution culturelle espérée consistera sans doute à mettre la technologie au pas de l'homme qui voudra l'air pur, l'eau potable, le silence de temps à autre et des frères autour de lui plutôt que des cheminées d'usines[1]. Les temps sont nouveaux et l'école élémentaire commence de s'y adapter. Jusqu'à présent, on a surtout choyé l'éducation intellectuelle comme à l'accoutumé des années passées. C'est malheureux, car nous croyons qu'en éduquant le coeur et le corps, on éduque de surcroît, pour ainsi dire sans le savoir, l'intelligence. Pour ce qui est de l'éducation corporelle, on voit assez ce qu'il faut faire; pour ce qui est du coeur, c'est plus délicat et difficile tant les inhibitions nous empêchent d'être authentiques avec nous-mêmes et avec les autres.

La réforme de l'école élémentaire va son chemin, sur le plan des structures et sur le plan du contenu (objectif, programme, didactyque): savoir lire, écrire et compter constitue toujours l'essentiel de l'apprentissage intellectuel de ce niveau auquel on a ajouté récemment le "savoir-s'exprimer" en reconnaissant chez l'enfant un besoin intense de communiquer, de s'exprimer par son corps, son intelligence et son coeur. L'école élémentaire d'il y a peu de temps cherchait à donner à l'enfant un bagage de connaissances que la vie active corrigeait et complétait. Or il est clair que l'école élémentaire ne peut plus être terminale ni d'ailleurs l'école

1. La révolution culturelle déjà en marche n'est pas réductible à une simple conversion de la technologie; elle sera à la limite une renaissance spirituelle vers laquelle nous marchons de façon erratique. W. Reich, Le Regain américain, Paris, Laffont, 1971; J.F. Revel, Ni Marx, ni Jésus, Paris, Laffont, 1970.

secondaire, dans une optique d'éducation permanente et d'école parallèle. Il a donc fallu repenser cette école et lui fixer de nouveaux objectifs qui constituent pour elle un projet éducatif, comme nous essayons d'en définir un pour l'école secondaire, projet qu'elle est en train de concrétiser avec les moyens du bord.

A cet égard, l'école élémentaire a pour objectif[1] "de favoriser chez l'enfant une maîtrise suffisante de ses moyens d'expression et de communication ainsi que son adaptabilité à une société en évolution". Pour ce faire, elle doit satisfaire aux exigences suivantes:

- la nécessité pour l'enfant de 6 à 12 ans d'exercer lui-même les capacités qui apparaissent graduellement en lui à chaque âge et qui font en sorte qu'il se structure de façon autonome sur les plans physique, intellectuel, affectif, religieux, moral et social, d'où découle l'obligation pour l'école de favoriser chez l'enfant l'exercice de tous ses moyens d'expression et de communication, à l'occasion des activités d'apprentissage et de formation;
- la possibilité d'utiliser les éléments du milieu qui servent à amorcer les démarches vers la connaissance; d'où l'obligation qui s'impose pour l'école d'être ouverte sur la vie, sur le milieu;

---

1. L'école élémentaire, ministère de l'Education, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, janvier 1972.

- le souci de l'adaptabilité constante à une société qui évolue; d'où naît l'obligation pour l'école d'entretenir chez l'enfant une attitude de recherche, d'interrogation, de progrès.

Pour atteindre cet objectif dont l'explicitation a été donnée ici en résumé, l'école élémentaire s'achemine vers un curriculum dont le contenu est constitué d'activités d'apprentissage et de formation ayant chacune ses objectifs spécifiques (le chiffre en encart indique le temps en pourcentage qui est consacré à chaque groupe d'activités).

A - Activités d'éveil aux réalités humaines et sociales
  a) enseignement religieux et/ou moral
  b) formation personnelle, familiale et civique — 25
  c) sciences humaines

B - Activités d'éveil scientifique et mathématique
  a) sciences de la nature — 25
  b) mathématique

C - Activités d'expression et de communication
  a) langue maternelle
  b) langue seconde
  c) arts - arts plastiques — 35
    - expression musicale
    - expression dramatique

D - Activités de mouvement et d'expression corporelle

a) exercices psychomoteurs

b) danse et rythmique [15]

c) sport et plein air

La didactique privilégiée par le document mise sur l'activité autonome de l'élève à propos de laquelle l'enseignant intervient dans le but de créer un climat propice à cette activité et de rendre significative pour l'élève l'activité à laquelle il s'adonne, cette signification pouvant être de l'ordre de la formation ou de l'information éducative au sens large ou acquisition d'une connaissance spécifique. Dans ce but, l'activité de l'élève, suscitée par lui ou par l'enseignant, doit se dérouler en trois étapes caractéristiques:

a) mise en situation: à l'aide d'un matériel concret, un problème est posé: calcul, orthographe, lecture, danse, etc.

b) exploration et expérimentation: c'est la recherche de la solution par manipulations et tatonnements. Ici est le coeur de l'activité d'apprentissage si on admet que c'est la recherche et non l'acquisition, c'est la démarche et non la notion à acquérir qui devrait être le principe des activités scolaires.[1]

---

1. Sans oublier, cependant, que l'une ne va pas sans l'autre.

c) expression: il s'agit ici pour l'élève d'exprimer le résultat de son expérimentation soit par la parole, l'écrit ou le dessin. L'expression vise à amener la pensée à s'organiser et à se structurer.

Techniquement, la didactique de l'école élémentaire utilisera, entre autres moyens, le travail individualisé, le travail en petit groupe ou le travail collectif. Ces trois façons de travailler ont des avantages et des désavantages certains dont devra tenir compte l'enseignant, outre une bonne connaissance de la dynamique de ses élèves, dans l'établissement d'une stratégie d'apprentissage.

Voilà un projet intéressant et généreux que chaque école essaiera de réaliser avec plus ou moins de bonheur; il n'y a plus une école élémentaire comme on pouvait le dire de l'ancienne. Il y a désormais le projet éducatif de l'école élémentaire: on vient d'en lire le schéma. Des documents pertinents à ces activités sont et seront publiés par le ministère de l'Education: plans d'études, circulaires, guides pédagogiques, guides d'accompagnement pour motiver, accompagner et aider l'enseignant dans sa tâche, afin d'assurer un minimum provincial, particulièrement en ce qui a trait au contenu de certains apprentissages (calcul, grammaire, etc), qui permettra à l'école secondaire de mieux situer sur ce plan les élèves qu'elle recevra.

L'admission des élèves au secondaire et le classement de ceux-ci (voix allégée, régulière, enrichie) en fonction de leurs aptitudes ou de leur rendement n'est pas ce qui nous occupe ici, mais la transition entre les deux niveaux, le deuxième devant continuer en quelque sorte le premier et s'en distinguer d'une certaine manière. C'est à cette "certaine manière" que s'intéresse le présent document.

Au sujet de l'objectif de l'école élémentaire, nous disons qu'il est bien avisé de s'intéresser aux outils propres à l'expression et à la communication et que l'école secondaire ne peut qu'assumer cet objectif afin d'assurer chez l'élève une meilleure connaissance de ces outils ainsi qu'une plus grande aisance dans leur maniement puisqu'il ne peut y avoir solution de continuité entre l'élémentaire et le secondaire. Voilà un point acquis: le legs de l'élémentaire.

2 - <u>L'enseignement collégial</u>

Comme nous avons dit que l'école secondaire doit continuer l'école élémentaire et ajouter à celle-ci, devons-nous dire, de la même manière, que le CEGEP continue l'école secondaire? Pour répondre, il faut voir ce qu'est l'enseignement collégial.

Le CEGEP est actuellement un lieu de transition.[1] En termes de durée d'abord et en termes de curriculum ensuite: il est difficile d'habiter une maison si on n'y demeure que deux ans car habiter signifie se sentir chez soi, apprivoiser un lieu, créer une tradition. Quant aux programmes, selon le Rapport Parent (II, 273), ils ne doivent pas être "un simple prolongement du cours secondaire" ou "un enseignement universitaire déguisé".

Mais, par ailleurs, passer directement de l'école secondaire à l'université est impensable: à l'élève qui sait à peine lire et écrire, on ne peut demander de disserter sur l'Education sentimentale de Flaubert. Il faut donc semble-t-il prolonger le secondaire.

Si administrativement, vu d'en haut et dans un schéma illustrant les étapes que doit franchir l'élève pour enfin sortir de l'université, le CEGEP se situe et se définit, assez bien, il demeure que pratiquement (pédagogie et curriculum), il n'a pas encore, après 4 ans d'existence, trouvé sa définition: ses objectifs spécifiques. Lorsque, encore une fois, le Rapport Parent en parle, on croirait entendre les objectifs de l'école secondaire: le CEGEP doit aider "l'adolescent à accomplir les tâches de la fin de l'adolescence, soit: faire preuve de plus de maturité avec ses

1. P.E. Gingras, A la recherche des objectifs de l'enseignement collégial, in Prospectives, vol. 6, no 3, juin 1970, p. 182-189. Cet article pose bien le problème.

camarades des deux sexes; adopter un comportement social nettement masculin ou féminin, accepter sa propre personne physique; conquérir son indépendance affective vis-à-vis de ses parents; choisir un métier et l'apprendre; acquérir les mécanismes intellectuels; se doter d'un système de valeurs et d'un code moral"[1].

Concernant les études générales et professionnelles, on ne sait pas si elles doivent être spécialisées, communes, concentrées, optionnelles, approfondies, culturelles, spéciales et générales ou quoi encore[2]. Le bourbier est profond; ne parlons pas des coquetteries de certaines facultés universitaires qui demandent une once de ci et une pincée de ça à ses futurs postulants.

Il est bien évident, comme le dit P.E. Gingras que, concernant les objectifs de l'enseignement collégial si on veut pouvoir en définir qui soient réalistes, une étude poussée doit être menée que ne semblent pas avoir faite à la satisfaction des intéressés les enquêteurs du Rapport Parent. D'ailleurs, depuis ce Rapport dont les visées et les visions étaient et sont encore, à tout prendre, assez justes, il y eut la publication du Document d'éducation no 3 par le ministère de l'Education en octobre 1967 qui propose à l'enseignement collégial la finalité suivante (pp. 29-30):

- parfaire et confirmer la formation générale

---

1. Rapport Parent, tome II, nos 105-108, tiré de W.C. Olson, Les fondements psychologiques des programmes scolaires, Etudes et documents d'éducation, Unesco, Paris, 1958.

2. Rapport Parent, tome II, nos 76, 106, 132, 261, 273.

- amorcer ou compléter la formation professionnelle débouchant sur l'université ou sur le marché du travail.

Ce document n'en dit pas plus que le Rapport Parent et c'est là le drame: il faut à l'enseignement collégial une définition de ses objectifs particuliers comme nous tentons de le faire pour l'enseignement secondaire. Une telle étude, qui se fait attendre, pourrait reprendre quelques-uns des paramètres retenus dans les pages qui précèdent en insistant, puisque le niveau s'y prête bien, sur les conséquences de la notion d'éducation permanente et en se basant sur une plus juste connaissance des capacités intellectuelles et des besoins personnels des étudiants qui fréquentent nos CEGEP.

En attendant, faute de pouvoir bien saisir le pourquoi et le comment du CEGEP, il marquera un petit quelque chose à l'école secondaire pour se situer. Actuellement, elle est certaine de deux choses: il existe une suite à l'enseignement secondaire à laquelle peut accéder l'élève s'il en respecte les seuils d'accueil. C'est bien peu, avouons-le!

3 - <u>Deux problèmes délicats</u>

Si autrefois l'école élémentaire était la seule que la majorité des adultes actuels a connue, aujourd'hui et demain l'école secondaire sera telle pour la majorité; en ce sens, on a réalisé la démocratisation de l'école secondaire. Actuellement, pour toutes

sortes de raisons (aptitudes, "drop-out", places disponibles, budgets, "écrémage" à l'admission, etc.), on retrouve en 1ère collégiale 25 des 100 élèves qui, cinq ans plus tôt, étaient en 1ère secondaire. Voilà un taux de mortalité (75%) fort élevé dont on ne sait s'il va diminuer ou croître dans l'avenir.[1] Mais dans l'un et l'autre cas, on peut affirmer dès à présent que la majorité des élèves de l'école secondaire ne connaîtra pas l'enseignement collégial... Ainsi, pour les survivants, l'école secondaire est une étape. Mais allez savoir dès la 1ère secondaire, qui sont les uns et qui sont les autres, allez bâtir une école secondaire qui respectera les exigences des deux groupes.

Ce n'est pas une mince affaire, c'est une affaire, à tout prendre, impossible si on continue de penser en termes de formation générale et de formation professionnelle spécialisée et hâtive.[2]

Considérons les uns, c'est-à-dire ceux qui n'iront pas plus loin que l'école secondaire: que devra leur fournir celle-ci? Ce qu'il leur faut pour gagner leur vie? pour être heureux? pour exercer un métier spécialisé? ou pour être en chômage? Pratiquement, la seule réponse est de préparer ces élèves à gagner leur vie par l'exercice d'un métier répondant à leurs aptitudes, métier dont on sait la mouvance.

---

1. A en croire l'expérience américaine, ce "taux de mortalité" devrait diminuer aussi chez nous.

2. Peut-on parler de formation professionnelle hâtive pour ceux qui n'iront pas plus loin que des études secondaires?

Quant à ceux qui quittent l'école sans métier et sans diplôme, il y a là pour la société un sérieux problème. Heureux si, grâce aux cours du soir ou à un employeur, certains finissent par se donner ou acquérir une formation professionnelle dont ils sont satisfaits! Mais les autres...? De toute manière un élève qui quitte l'école, comme on dit, avant terme, ne fait que s'inscrire à une autre école, celle de la vie: difficile, imprévue, aux cheminements désordonnés. Mais il finira par y apprendre quelque chose.

a) Services d'orientation

Par ailleurs quels sont ces élèves aptes à exercer un métier et comment leur offrir un programme d'études idoine? Plusieurs croient que les services d'orientation sont capables de répondre à cette question. Pour éviter toute équivoque, définissons d'abord notre terme. Au début du siècle, on pensait orientation de la façon suivante: tel individu possède tels talents, aptitudes et caractéristiques; or telle profession exige ceci et cela; donc tel individu peut embrasser telle carrière.

Nous avons parlé assez de changement et de reconversion pour comprendre qu'une telle conception de l'orientation n'est plus valable: non seulement les professions vont-elles changer et évoluer, mais les aspirations et le développement des aptitudes de l'individu lui-même changent et évoluent.

En effet, il est de plus en plus évident que l'individu est polyvalent, c'est-à-dire "qu'à tout moment de sa vie, l'être humain est ordinairement capable de s'engager dans des champs d'activité très différents et d'y réussir (...) (ce qui implique) que l'individu se modifie dans le temps, si bien que sa polyvalence personnelle n'est jamais tout à fait la même à deux moments de sa vie. Jusqu'ici les études les plus sérieuses ont montré, sans aucune exception, que les corrélations sont généralement faibles entre les caractéristiques observées chez les individus et le succès dans les divers champs d'études spécialisées ou les différentes carrières."[1]

C'est sans doute à cause de la polyvalence de l'élève de cet âge que le Rapport Parent préconisait un programme d'études secondaires obligeant à un commerce avec les langues, les sciences, les arts et la technique pour que l'élève certes découvre ses goûts et aptitudes mais aussi pour qu'à l'occasion de ces contacts il lui en naisse qu'il ne se connaissait pas.

Pourtant, d'aucuns, par respect des différences individuelles, voudraient que le programme d'études de l'élève x fût déterminé en fonction de la formation spécialisée qu'il envisage pour plus tard; c'est là croire à la permanence d'un choix de carrière chez l'élève x et à l'incapacité pour celui-ci de réussir hors de ce choix; la vérité n'est pas si simple. Il faut en effet admettre

---

1. En collab., "Pour des programmes d'études propices à l'orientation" in Prospectives, vol. 3, no 4, septembre 1967, pp. 245-252.

simultanément deux choses, à savoir que "l'apprentissage aide à développer les aptitudes et les intérêts autant qu'à les découvrir [et que] le succès dans l'apprentissage de toute matière est limité par les aptitudes de l'étudiant".[1] Or succès, intérêt, aptitude sont des notions relatives et grandement susceptibles de changer chez un même élève durant sa carrière scolaire, particulièrement à l'école secondaire.

Amener l'adolescent à s'engager tôt dans <u>un</u> choix, c'est le condamner au recyclage, que cet élève soit en formation professionnelle ou générale: il vaut mieux penser à des études secondaires capables de favoriser chez l'élève une formation spécialisée qui, de l'avis de Trow[2], ne saurait valablement pour l'individu, commencer avant la troisième année du <u>collège</u>.

Les préalables exigés par l'enseignement collégial? Il n'y a pas si longtemps les conditions d'admission des CEGEP obligeaient les élèves du secondaire à des choix de cours lourds de conséquences. Tel n'est plus le cas cependant; à tout événement, un programme d'études secondaires ne saurait être organisé en fonction des études collégiales.

---

1. <u>Ibid</u>., p. 247.

2. M. Trow, "The Undergraduate Dilemma in Large State Universities" <u>in Universities Quaterly</u>, vol. 21, no 1, 1966, pp. 24-36, cité dans l'article de <u>Prospectives</u>, p. 251.

Si on veut retenir l'avis des spécialistes de l'orientation scolaire et professionnelle, il vaut mieux retenir les principes suivants[1] dans la confection du programme d'études qui nous occupe:

1- l'élève du secondaire est plus capable de changement que de stabilité eu égard à son orientation,

2- il est plus raisonnable de miser sur la capacité de l'individu de réussir en des champs d'activités divers que sur la croyance à la carrière idéale pour chacun,

3- en conséquence, il faut prévoir un tronc commun à tous les élèves de l'école secondaire,

4- l'exploration des principaux champs du savoir et de l'action permettra l'exploration des intérêts de l'élève,

5- "il importe que les projets d'avenir des étudiants demeurent à l'état d'hypothèses - de plus en plus raisonnables et probables - jusqu'à ce qu'il devienne nécessaire de prendre une décision" s'il y a lieu.[2]

b) La formation professionnelle

1- Le problème

Si l'école secondaire, telle que nous l'avons définie plus haut, cherche à former l'élève dans ce qu'il a de général sur les plans physique, intellectuel et affectif, l'enseigne-

---

1. Prospectives, loc. cit., p. 252.

2. Souligné dans le texte cité.

ment professionnel lui, cherche à lui donner une formation tout à fait spéciale, celle d'un métier. Comme il est possible que les disciplines intellectuelles, trop intellectuelles, empêche l'homme de ne rien comprendre à la vie quotidienne et concrète du monde du travail professionnel, de même il est possible qu'une formation professionnelle trop fermée sur elle-même et trop hâtive empêche l'homme d'aller au delà, culturellement, de sa profession. Il y a là un délicat problème d'équilibre à assurer entre la culture intellectuelle et la culture professionnelle.

En outre, le monde de l'industrie, par une spécialisation de plus en plus poussée des tâches, n'est jamais satisfait des élèves qu'il reçoit: ou bien ceux-ci ont appris sur des machines déjà disparues de l'usine, ou bien ils ne savent faire autre chose que le métier qu'ils ont appris, alors que l'employeur exige d'eux des capacités générales à exercer un métier et à aller bien au delà de ce métier.

Derrière ce problème, on y revient toujours, se trouve celui de l'homme: il faut que celui-ci maîtrise son métier (que cette maîtrise ait été acquise à l'école ou à l'usine, peu importe) et qu'il le dépasse, en ce sens qu'il n'en soit pas le prisonnier; ce qui se produirait si l'apprentissage d'un métier était vu comme un dressage à une technique particulière.

Il faut de toute évidence que, constituant les assises de sa formation professionnelle, l'élève ait acquis et puisse continuer d'acquérir une formation intellectuelle, sociale et culturelle de telle nature qu'elle lui permette de se libérer de son instrument de travail en l'humanisant.

Ecoutons ce que disait Arthur Tremblay, en 1955, à ce sujet:

> "La formation générale vise avant tout à transmettre aux jeunes générations les valeurs propres à la culture du milieu et à développer chez les étudiants la capacité de participer et de communier à cette culture. A ce double titre, les cours de formation générale ne sont pas directement intéressés à préparer leurs élèves à "gagner leur vie". Ils ont plutôt pour objet de les préparer à <u>vivre</u> purement et simplement, à <u>faire usage</u> des biens de culture propres à la société dont ils font partie, en somme à devenir d'<u>honnêtes citoyens</u> de cette société.
>
> Il est vrai cependant que si les cours de formation générale atteignent les objectifs qui leur sont propres, ils auront indirectement rendu leurs élèves plus aptes à mieux gagner leur vie, car en développant leurs capacités d'assimilation des valeurs culturelles, ils auront du même coup développé chez eux des <u>instruments</u> de connaissance et de manipulation du milieu qui leur seront non seulement utiles, mais nécessaires dans l'acquisition d'un métier, ou dans l'exercice d'une fonction de travail. Mais ce résultat, les cours de formation générale ne l'atteignent que par surcroît pour ainsi dire. Ils ne le poursuivent pas directement.
>
> "Les cours de formation professionnelle, par contre, sont immédiatement ordonnés à préparer de façon directe leurs étudiants à l'exercice d'une fonction de travail déterminée. Sans doute sont-ils profondément liés aux cours de formation générale, au moins en ce sens qu'ils attendent de ces derniers des candidats suffisamment bien formés pour entreprendre l'acquisition des disciplines particulières (connaissances, techniques, etc.)

propres aux "métiers" qu'ils enseignent. Sans doute également ne sont-ils pas ignorants des valeurs culturelles qui caractérisent le milieu qui les entoure. Mais ces valeurs ne les intéressent que dans la mesure où elles ont pénétré l'activité professionnelle elle-même, dans la mesure où elles se sont investies dans les gestes du travail productif.

"Tel est, en effet, leur objectif propre: ils visent non pas à faire de leurs étudiants des citoyens comme tels, mais des "producteurs" dans le sens le plus large du terme.

"L'enseignement professionnel joue donc le rôle d'une sorte d'intermédiaire entre l'enseignement de formation générale et le monde du travail. A ce titre, il est comme le moyen par excellence, pour le système d'enseignement dans son ensemble, d'insérer dans la vie adulte les enfants qu'il a reçus très jeunes et auxquels il a commencé par donner une formation purement générale".[1]

2- Une réforme

Sur le plan de la formation professionnelle, ce que fait le niveau secondaire a peu de valeur selon les employeurs eux-mêmes. Voilà qui est assez étonnant! Pourtant les études sur le sujet sont formelles.

"Comme le souligne le Conseil national de la main-d'oeuvre, même les employeurs qui recrutent du personnel pour des emplois de niveau inférieur (à celui des professions libérales) s'attachent ordinairement à des qualités d'ordre général (intelligence et capacités fondamentales, comme celles de lire, d'écrire

1. Tremblay, Arthur: Contribution à l'étude des problèmes et à des besoins de l'enseignement dans la Province de Quebec, annexe 4 au rapport de la Commission Royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, 1955, Ch. 6, pp. 266-267.

et de compter) plutôt qu'à la formation (...) spécialisée du genre de celle qui s'acquiert plus facilement au travail qu'à l'école secondaire. En effet, (selon Bray), "avec les changements technologiques, la préparation actuelle pour une tâche spécifique risque de perdre toute valeur demain".

(...)

En 1951, l'auteur de ces lignes a effectué une revue méticuleuse de la documentation susceptible de corroborer la croyance que certaines matières - non préparatoires au collège - du cours secondaire, avaient une relation directe et spécifique avec l'entrée des étudiants et leur succès dans les métiers auxquels ces matières sont censées préparer. Il a donc fallu analyser des centaines - littéralement - d'enquêtes de relance ("follow-up"). Or, à l'exception des matières liées à la sténotypie (plus particulièrement la dactylographie), l'ensemble de l'analyse a montré que le hasard suffit à tout expliquer. Même, l'accumulation des faits a semblé contredire la forte tendance à la professionnalisation qui avait inspiré la plupart des recherches publiées. En résumé, les postes obtenus par la plupart des élèves du secondaire - finissants ou pas - exigeaient des aptitudes relativement peu élevées: ces emplois avaient donc tendance à être ou bien non spécialisés, ou bien tellement spécialisés en fonction d'une machine ou d'une opération spécifiques, qu'ils supposaient un apprentissage en cours d'emploi. Dans les deux cas, les programmes différenciés de l'école secondaire n'avaient aucune influence sur l'obtention du poste, ni sur le succès du travailleur, ni sur sa satisfaction[1]."

Où est le vice? En effet, il doit y en avoir un quelque part puisque, d'une part on demande, à bon droit, à l'école de préparer une partie de sa clientèle à la pratique d'un métier qui lui permettra d'entrer sur le marché du travail et, d'autre part, on affirme

---

1. Katz, M. "Decisions and values: a rationale for secondary school guidance" cité par Prospectives, loc. cit., p. 249.

péremptoirement que la formation professionnelle, dispensée jusqu'à présent, est de peu de valeur. Il faut donc revoir les modalités pratiques de cette formation.

Voici ce qu'un document récent dit de la revision en cours à l'heure actuelle.[1]

Les objectifs généraux de l'enseignement secondaire définissent la formation professionnelle comme un élément de la formation de la personne. En effet, l'éducation n'a pas seulement pour objectif l'accès à la culture au sens large; elle doit aussi préparer l'entrée, dans la société, d'hommes responsables et autonomes, adaptés au monde d'aujourd'hui et agents de changement et de progrès en vue de l'avènement du monde de demain. En ce sens, tout enseignement doit inévitablement déboucher sur le monde et sur la vie. On ne saurait en effet parler de formation intégrale de la personne sans faire quelque référence à une préparation plus ou moins immédiate à la vie de travail.

La formation professionnelle vise à préparer l'individu à exercer plus immédiatement une fonction de travail qui serve la société et lui permette par une autonomie accrue de se mieux épanouir sur les plans personnel et social.

---

1. Les objectifs de l'enseignement secondaire (projet), ministère de l'Education, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, janvier 1972. Deuxième partie: "la formation professionnelle" que nous reproduisons ici à peu près intégralement.

Les connaissances professionnelles qui font partie d'un profil orienté vers le marché du travail, doivent être suffisamment précises pour rendre l'individu apte, à sa sortie de l'école, à exercer convenablement une ou plusieurs fonctions de travail; assez générales à l'intérieur d'un champ de connaissances donné pour élargir l'éventail de ses possibilités d'emploi. Ces connaissances professionnelles doivent posséder une base assez scientifique pour permettre à l'élève de s'adapter à l'évolution technologique et à la mutation des fonctions de travail qui caractérisent notre époque. Cet objectif de polyvalence ne saurait par contre être atteint au même degré par toutes les clientèles inscrites à des profils de spécialisation. Certains profils se prêtent davantage à la polyvalence selon qu'ils préparent à un plus grand nombre de fonctions de travail ou à des fonctions de travail plus complexes.

Le temps est venu, semble-t-il, de structurer différemment les programmes de formation professionnelle. Traditionnellement bâtis à partir de désignations professionnelles du travailleur, ils ne correspondent plus aux réalités industrielles d'aujourd'hui par suite de la fragmentation des métiers. Il faut structurer ces programmes à partir de la définition des tâches auxquelles ils doivent réellement préparer.

La présentation trop monolithique des programmes, qui obligeait la clientèle régulière à tout prendre ou à tout rejeter, ne

pouvait satisfaire aux besoins de recyclage de la clientèle adulte ou aux nécessités d'un apprentissage réglementé. En retour devenait-il problématique de faire reconnaître par certains corps de métier l'apprentissage scolaire des élèves réguliers. D'autre part, ce globalisme des programmes, qui a pour effet de les imperméabiliser, entraîne au plan de la formation des difficultés presque insurmontables.

Nous prenons enfin conscience que la formation professionnelle dispensée dans le système scolaire se situe dans un contexte beaucoup plus vaste de qualification de la main-d'oeuvre; qu'il existe aussi d'autres types de formation professionnelle: apprentissage en cours de travail, perfectionnement des travailleurs, recyclage de la main-d'oeuvre dans l'entreprise ou en institution; que ces diverses formes d'apprentissage sont également nécessaires au développement économique de la nation et qu'il y aurait avantage à les unifier en un système souple et cohérent. Les diverses clientèles ne se retrouvent-elles pas au service des mêmes entreprises, occupant des fonctions similaires et rattachées aux mêmes corps de métier dont certains sont régis par des décrets qui réglementent et sanctionnent l'apprentissage.

Le système scolaire n'a jamais eu la prétention de former, dès l'école, des ouvriers compétents et qualifiés: la formation scolaire n'est, en effet, qu'une étape de l'apprentissage qui doit se poursuivre et se compléter dans l'entreprise. Il est permis

de croire qu'à la suite des échanges établis entre le ministère de l'Education et celui du Travail et de la Main-d'oeuvre, une collaboration réelle s'établira pour le plus grand bien des élèves qui se sont inscrits à des cours de formation professionnelle.

Compte tenu des avantages qu'on peut espérer de la refonte des programmes, le ministère de l'Education a entrepris de les remodeler selon un système beaucoup plus souple qui permet à la fois de les coordonner avec les autres types de formation de la main-d'oeuvre, de les décloisonner et de leur appliquer des méthodes d'enseignement plus conformes à l'esprit de la réforme scolaire. C'est pourquoi, après bien d'autres, il a opté pour le système modulaire dont la fragmentation des éléments convient à maintes formes d'apprentissage, favorise l'établissement de troncs communs de connaissances, encourage à l'échange des connaissances d'un secteur ou d'une discipline à l'autre et débouche tout naturellement sur l'enseignement individualisé.

Le système modulaire appliqué aux programmes a pour unité de formation le module qui ne se définit pas par sa durée, puisqu'elle peut varier, mais par ses objectifs formulés en termes de capacité à effectuer telle opération ou à résoudre tel problème. Toute fonction de travail étant constituée d'un ensemble de tâches et d'opérations à réaliser, c'est l'organisation d'un ensemble de modules qui constituera le programme de formation qui y prépare. Etant donné que toutes les fonctions de travail d'un secteur professionnel, comme celui de la mécanique par exemple, comptent

un certain nombre d'opérations fondamentales qui se répètent d'une fonction à l'autre - et que l'on retrouvera aussi bien dans des fonctions de travail d'autres secteurs industriels où la mécanique intervient - on verra apparaître les mêmes modules dans un grand nombre de programmes de formation, renforçant ainsi l'idée du tronc commun applicable aussi bien aux programmes s'adressant aux adultes.

Pour des fins d'administration, une unité devrait être considérée comme acquise quand l'individu a fait la preuve de son aptitude à réaliser l'activité fixée comme objectif d'opération, qu'il ait ou non reçu la formation correspondante. Le module étant de façon générale plus limité en durée que le cours traditionnel, nulle unité de formation ne se prête mieux que lui à l'application de méthodes d'enseignement individualisé. Le plus grand avantage du système par unités c'est qu'il convient par sa souplesse et sa versatilité à toute forme d'apprentissage et de perfectionnement. Car il apparaît désormais indispensable d'utiliser un système capable de recycler ou de perfectionner les travailleurs au fur et à mesure des besoins présents ou prévisibles.

C'est dans cet esprit qu'a été entrepris le grand ménage de programmes, avec l'appui du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre et le concours de nombreuses entreprises. Il s'est agi de partir de l'analyse des fonctions de travail des divers secteurs professionnels pour parvenir, en fin de course, à tracer les divers programmes de formation ou profils d'apprentissage de-

vant y préparer. Voici quelles sont les principales étapes d'une telle entreprise: (a) inventorier les fonctions de travail d'un secteur donné, en établir une liste puis tracer un organigramme qui en illustre le cheminement ou la progression; (b) décomposer chacune de ces fonctions de travail en tâches et en opérations; (c) identifier pour chaque tâche ou opération: les outils, les équipements et la matière première utilisés; (d) décrire les conditions d'exercice de chaque fonction de travail, ses exigences et les aptitudes qu'elle requiert; (e) consulter diverses entreprises pour valider ces analyses; (f) inscrire ensuite en regard de chaque tâche ou opération les connaissances professionnelles et générales requises à sa réalisation, en tenant compte des outils, de l'équipement et des matières premières à utiliser; (g) inscrire en regard de chaque tâche ou opération les aptitudes et habiletés qu'elle requiert et, s'il y a lieu, la façon de les développer à l'intérieur même du cadre de formation; (h) regrouper en modules les connaissances nécessaires à la réalisation de chaque opération ou de chaque tâche; (i) à l'aide de ces modules, tracer le profil d'apprentissage de chaque fonction de travail; (j) faire valider ces profils par des professeurs et des praticiens du métier.

Au terme de ce processus, nous disposons de profils dont chacun constitue en lui-même un programme de formation visant à préparer un individu à exercer convenablement une fonction de travail dans un secteur d'activités donné. Ce type de profil

convient sans doute à toute forme d'apprentissage ou de recyclage qui ne cherche pas à déborder ce cadre étroit de formation; il ne saurait satisfaire par contre à l'idéal de polyvalence poursuivi par le système scolaire. C'est pourquoi la méthodologie utilisée prévoit à ce stade l'insertion des étapes suivantes: (k) en comparant les profils les uns aux autres, identifier les éléments qui leur sont communs et qui serviront à établir le tronc commun de connaissances sur lequel s'appuiera par la suite la spécialisation; (l) identifier les profils les plus apparentés de façon à pouvoir les combiner en des profils plus vastes, chacun d'eux pouvant recouvrir les connaissances nécessaires à l'exercice de plusieurs fonctions de travail.

Si l'on considère le grand nombre des fonctions de travail d'un secteur professionnel donné, leur degré variable de complexité, et le grand nombre des combinaisons de profils possible, pourquoi ne pourrait-on pas préparer des programmes de formation professionnelle sur mesure, c'est-à-dire qui conviennent à la diversité des talents et des aptitudes de nos élèves? Il ne faut pas oublier d'autre part que certaines fonctions de travail plus complexes en recouvrent déjà un certain nombre d'autres plus simples et qu'il devient alors possible de développer certains profils à la verticale en y ajoutant des modules de connaissances supplémentaires, ceci devant permettre aux élèves qui le désirent d'approfondir leur formation et d'élargir en même temps l'éventail de leurs possibilités d'emploi. Ils trouveront dans cette formule

toutes les motivations nécessaires pour améliorer de façon continue leurs capacités professionnelles et faire ainsi le meilleur usage possible de leurs aptitudes. A partir de ce moment, il ne peut plus être question ni de "programmes professionnels courts" ni de "programmes professionnels longs", mais de profils scolaires bien identifiés dont le degré de difficulté variera selon le degré de complexité des fonctions de travail auxquelles ils préparent. Et la porte s'ouvre d'elle-même sur le prolongement de la formation professionnelle à un niveau d'étude supérieur.

4 - L'adolescent[1]

a) Sa psychologie

A propos de l'élève comme agent du projet éducatif, que nous avons d'ailleurs appelé le s'éduquant pour signifier qu'il est au centre du processus éducatif en tant que personne d'où vient et retourne le projet lui-même, nous devons maintenant dire qui il est concrètement.

C'est de l'élève qui de 12 à 17 ans fréquente l'école secondaire que nous voulons ici faire le portrait global; l'image concrète qui en résultera nous sera utile pour préciser les ob-

---

1. A.V. Jersild, The Psychology of Adolescence, 2e éd., London, The Macmillan Company, 1963.
R.E. Muss, Theories of Adolescence, New York, Random House, 1962.
P. Muller, Les "tâches" de l'enfance, Coll. l'Univers des Connaissances, Paris, Hachette, 1969.
J.E. Horrocks, The Psychology of Adolescence, Behavior and Development, 2e éd., Boston, Houghton Mifflin Company, 1962.

jectifs de l'école secondaire qui, n'est-ce pas, doit être faite à sa mesure. Certes, l'adolescence n'existe pas mais <u>des</u> adolescents; pourtant le modèle conceptuel que nous devons établir de l'adolescent est nécessaire car c'est en fonction de lui que l'école secondaire devra tenir son exercice pratique.

Que nous dit la psychologie de l'adolescent qui nous permettrait d'en faire un portrait robot?

L'adolescence est cette étape, entre l'enfance et l'âge adulte, dans la vie de chaque individu qui est caractérisée par un phénomène de développement physique et culturel qui prend naissance dans le potentiel propre à chaque adolescent; elle est la période durant laquelle un individu qui n'a pas encore atteint sa maturité émotive est bien prêt d'atteindre le sommet de sa croissance physique et mentale. C'est dire les tiraillements dont elle est habitée.

C'est la croissance physique de l'adolescent qui retient d'abord l'attention: la plupart atteignent à cet âge leur maturité physiologique: taille, poids, sexualité. Il ne fait pas de doute que les changements physiques de cet âge, nombreux et de tous ordres, influeront sur l'image que se fera l'adolescent de lui-même[1]; partant, il importe que l'éducation physique, par exemple, l'aide à se former une self-image acceptable car

---

1. La sagesse populaire dit de lui qu'il "se sent mal dans sa peau".

l'habileté physique de l'adolescent a des implications sur le plan de l'ajustement social et émotif en ce qu'elle le favorise. Sexuellement, l'adolescent a besoin d'une éducation pour au moins l'aider à comprendre que ses désirs, tensions et besoins sont ceux de l'adulte sans les possibilités de celui-ci de les satisfaire.

L'intelligence, également, atteint souvent son plein développement comme le mesurent, par exemple, les tests de quotient intellectuel (certains cependant, verront leurs capacités intellectuelles continuer de croître même après la vingtaine). La caractéristique première du développement intellectuel de l'adolescent est

- son habileté plus grande à généraliser, à passer de la perception à la conception, du fait à l'idée;
- son habileté plus grande à manipuler les idées abstraites, les symboles;
- son habileté plus grande à concevoir le temps, à situer le passé et le futur; le sommet est atteint vers 16 ans concernant le passé tandis qu'échaffauder le futur vient après;
- son habileté plus grande à saisir les idées et les faits qui ne comportent pas de connotations personnelles, à s'intéresser "au monde";
- son habileté plus grande à penser logiquement, à communiquer avec l'autre, à discuter, à appliquer

des principes à des situations concrètes, à prendre conscience de son processus de raisonnement, à jouer avec des situations hypothétiques, à voir les choses objectivement, à admettre sa subjectivité.

Si l'élève de cet âge n'est pas étiqueté comme "échec", il prendra plaisir aux joies de l'intelligence.

Si on définit l'intelligence comme étant l'habileté générale à profiter de l'expérience acquise, à penser rationnellement, à agir en visant un but et à réagir efficacement avec son environnement, on peut dire que l'adolescent commence d'être intelligent et qu'il appartient aussi à l'école d'être le lieu d'un comportement intelligent.

Sur le plan affectif, l'adolescent cherche à atteindre une maturité émotive qui n'est jamais acquise une fois pour toutes. Cette maturité émotive est étroitement liée à la maturité physique: telle l'intimité physique qu'il peut entretenir avec l'autre sexe et qui trouvera son plein épanouissement dans la mesure où le jeune adulte est capable de tendresse: donner son affection et en recevoir de l'autre.

La recherche et la découverte de soi-même est une des grandes aventures de l'adolescence. Chaque adolescent est constitué par la somme des idées et des attitudes qu'il entretient au sujet de ce

qu'il est et qui ont pris naissance dès la première enfance. Jusqu'à la période de l'adolescence, la perception de soi-même a peu évolué; c'est à ce moment qu'il est important pour le jeune homme de se redécouvrir, non pas que les traits fondamentaux de la personnalité de chacun soient en train de changer, mais parce que chacun doit apprendre à vivre avec ce qu'il est maintenant et avec ce qu'il est en train de devenir c'est-à-dire son avenir. Se découvrir soi-même, c'est faire la part du feu entre le rêve et la réalité, c'est prendre conscience de sa raison d'être, des mobiles de son action, des valeurs assumées et rejetées, des buts qu'on se donne. C'est en un mot, essayer de mettre de l'ordre dans sa philosophie, si rudimentaire et échevelée soit-elle. C'est enfin s'émanciper de ses parents. Le tout conduisant à une identité propre à chacun.

Si l'adolescent adhère à une religion identifiée, il possède aussi et surtout une foi rarement exprimée, à savoir: la vie vaut la peine d'être vécue car elle est la recherche d'une signification des hommes et des choses. La grande grâce de l'adolescent est de rencontrer quelqu'un ou quelque chose qui lui permet de découvrir le sens de toutes choses en répondant à ses talents et à ses émotions. Heureux est-il s'il a une passion de vivre. Malheureux le jeune homme qui ne peut donner ou à qui on ne permet pas de donner un sens à ce qu'il est et à ce qu'il fait.

L'adolescence est également l'âge des choix personnels si limité que soit en réalité le pouvoir de choisir du point de vue philosophique ou scientifique: il importe que du point de vue de

la personne chacun puisse dire oui ou non et en assumer les conséquences. L'hérédité et le milieu qui le déterminent sont hors du contrôle de l'adolescent qui n'en continue pas moins de se sentir responsable de ce qu'il devient même s'il pense qu'il est plus souvent qu'autrement le jouet du hasard. Comment expliquer autrement ses sentiments de fierté ou de honte? Assumer cette liberté de choisir permet d'accepter d'être responsable de ses actes. Toute éducation, on l'a vu, présuppose cette liberté.

Parler de donner un sens à sa vie et d'être libre dans ses choix appelle la nécessité d'avoir un but dans la vie. L'agir de l'adolescent peut être, à ses yeux, clairement ou confusément justifié; jamais cependant, ne peut-il avoir une conduite entièrement désordonnée; celle-ci aura toujours un but dont l'adolescent doit prendre conscience quand bien même ce but serait vain.

L'espoir est également une des assises de la vie de l'adolescent: espoir d'une carrière à venir, espoir d'un diplôme à obtenir, espoir de récolter plus tard les fruits de l'action présente. Certains décideront de ne pas attendre et quitteront l'école afin de profiter de la vie et de trouver dans le moment présent un sens à leur action.

Chaque moment de la vie d'une personne est une étape, un passage d'un état à un autre qui peut être marqué de tensions, voire même de ruptures qui ébranlent ou brisent la personne. Au total, l'adolescence est considérée comme une étape particulière-

ment chargée de conflits. L'adolescent, en effet est, à plus d'un point de vue, un être marginal: il a perdu les attentions qu'on réserve à l'enfant, et n'a pas encore acquis les droits de l'adulte. Economiquement, ils sont inutiles: l'industrie ne les accepte pas, et livrer les colis de l'épicier ne leur donne pas le sentiment de participer à la production nationale. Légalement il a les responsabilités de tout citoyen (cf. entraînement militaire, assurance automobile), mais ne possède que bien peu de ses droits et privilèges (voter, contracter). Sexuellement, il peut procréer mais les tabous sociaux l'empêchent de donner libre cours à sa puissance sexuelle. D'où un certain nombre de comportements déviants: délinquance, rebellion contre l'autorité, etc. Mais, à tout considérer, le comportement des adolescents, compte tenu que cet âge est difficile, est un comportement tranquille[1]: à l'école, la plupart travaillent assez bien; ils s'adonnent à de nombreux sports et, en dépit de leurs impolitesses passagères, il est agréable de les côtoyer et de travailler avec eux. Pourrait-on en dire autant de la plupart des adultes?

C'est, enfin, les problèmes affectifs qui sont au coeur de la vie des adolescents. Quand on réussit à percer l'image extérieure qu'il offre de lui-même, on s'aperçoit que l'adolescent cache tout un monde de troubles émotifs: rêveries, aspirations, soucis l'as-

---

1. Louis Wiznitzer, "Une jeunesse bien tranquille" in La Presse, 26 janvier 1971.

saillent continuellement auxquels il cherche des réponses sans oser s'en ouvrir à l'adulte. L'adolescent cherche à affirmer son individualité et sa maturité mais demande d'être protégé; il est loyal mais prompt à se rebeller; il sait être méchant mais aussi réparer les torts commis; il recherche l'aventure et la nouveauté mais est attaché à son enfance.

L'adolescent est soumis à des pressions morales et culturelles qui sont pour lui autant de conflits: on lui demande d'être généreux alors qu'un monde de compétition sauvage s'agite autour de lui; l'ambition est valorisée mais la modestie également; il doit, lui affirme-t-on, défendre farouchement ses droits mais aussi présenter l'autre joue. L'éducateur n'a pas de plus belle tâche que de l'aider à reconnaître ces contradictions pour les dépasser et à s'engager sur la voie de l'intégration des valeurs choisies.

A ces valeurs conflictuelles, il faut ajouter les difficultés issues du comportement des adultes qui, tant à la maison qu'à l'école, sont eux-mêmes indécis et instables concernant la discipline, l'enseignement et l'éducation des enfants en général. La confusion des adultes vient de ce qu'ils ne savent pas marier liberté et autorité, démocratie et autocratie puisqu'ils imaginent qu'être démocratique c'est être permissif, que respecter la liberté de l'enfant, c'est être indulgent en tout et partout avec lui. Avec l'adolescent, comme avec l'enfant, si on ne veut pas retourner au chaos,

la question n'est pas de savoir si on sera permissif ou restrictif, autoritaire ou indulgent, démocratique ou autocratique, mais de faire connaître à l'autre les règles du jeu et de les faire respecter. Il vaut mieux avoir 10 interdits et veiller à ce qu'on les transgresse le moins souvent possible que d'en avoir 30 dont à peu près tout le monde se moque allègrement.

L'adolescent, s'il est traité par l'adulte de façon autoritaire et cohérente, obéira ou se révoltera, mais au moins il saura ce qu'on attend de lui et ce qu'il doit attendre des autres. Etablir un code disciplinaire cohérent et être conséquent avec lui, est la grande règle en ce domaine.

S'il fallait résumer ce portrait robot de l'adolescent, nous dirions que c'est l'âge de la naissance du moi personnel, des lectures romanesques, du journal intime, du besoin d'expression de soi, de l'intérêt concret porté au milieu social et au milieu physique, de l'intérêt porté aux arts; c'est l'âge du plaisir de la découverte, de l'invention; c'est l'âge de l'émancipation et, contradictoirement, de la recherche d'une aide auprès d'un parent, d'un ami ou d'un enseignant.

Pour ordonner davantage ce que nous venons d'écrire, retenons que l'Occident privilégie chez l'adolescent cinq points de vue:

1- la croissance et le développement physique

2- l'importance des relations interpersonnelles

3- la recherche d'un statut en tant que personne autonome

4- la nécessité d'une formation et d'une information intellectuelles ordonnées

5- la reconnaissance et l'évaluation de ses valeurs pour permettre l'accession éventuelle à une philosophie personnelle.

Enfin, "toutes ces préoccupations tendent à se concentrer dans l'élaboration d'un idéal, d'un plan de vie et d'une règle de vie. Schèmes sans cesse abandonnés, divisés et repris: l'âge n'est pas de l'oeuvre créatrice, mais des tentatives, des exercices, comme s'il fallait manipuler tous les possibles, avant de réaliser un possible. Lutte aussi entre l'abandon et l'efficience, entre le besoin et l'obligation..."[1]

Le moins (ou le plus?) qu'on puisse dire de ces données est qu'elles constituent sans doute l'essentiel d'une psychologie de l'adolescent sur lequel personne sans doute ne chicane: la chicane

---

1. Daniel Lagache, in Encyclopédie française, 8.36.12. Lorsque les adultes disent des adolescents d'aujourd'hui qu'ils sont inconstants, qu'ils n'ont pas de système de valeurs, non pas arrêtées mais tout au moins en train de l'être, ils ont tout à fait raison, on le voit. Si les adolescents d'autrefois semblaient en avance sur ceux d'aujourd'hui sur ce plan, c'est sans doute parce que la société d'alors ne leur permettait pas de vivre une adolescence prolongée indéfiniment: il leur fallait devenir adultes très tôt, alors que la société actuelle permet à ses adolescents de l'être totalement et longuement. Bien plus, au lieu que l'adolescent cherche à imiter l'adulte, c'est celui-ci qui imite celui-là et le glorifie.

se situe au niveau des détails, importants il est vrai, d'une théorie de la personnalité et de l'affectivité. Si cet essentiel nous satisfait, nous voyons déjà qu'il impose un cours secondaire comportant deux étapes:

- la première doit permettre la satisfaction des besoins d'expression du moi, affectif et intellectuel. Pour y parvenir nous pensons ici à des moyens tels que la lecture, les arts, les loisirs, la langue maternelle, l'exploration de certains domaines du savoir, etc. C'est l'étape de la curiosité boulimique et de l'éducation du moi;
- la deuxième doit continuer la première pour ce qui est de l'essentiel quant aux besoins d'expression et entamer de plain-pied des études au contenu plus formel: les différentes disciplines des sciences de l'homme et des sciences de la nature dont le choix est laissé à l'élève. C'est l'étape de l'éducation culturelle et de la formation intellectuelle.

b) Ses valeurs

Ici, c'est le sable mouvant. Valeurs, attentes et besoins des étudiants, qui nous les dira? D'ailleurs, est-il possible de les cerner avec justesse? Ne sont-elles pas essentiellement changeantes selon l'âge, le milieu socio-économique, les techniques d'enquête? Comme nous avons dit plus haut (Première partie) que les buts et les valeurs capables de définir une

culture sont en Occident et chez nous remis en question, devons-nous dire qu'il en va de même chez la jeunesse?

Faut-il opposer les valeurs des adolescents à celle des adultes?

Les valeurs des premiers sont, dit-on, fascinantes, fausses, instables, nouvelles, ou inconnues, choquantes, temporaires; les valeurs des adultes, dit-on, sont sûres, éternelles, lourdes de traditions, arrêtées, vraies. A la rigueur, deux sociétés, deux cultures: la première ne veut pas de la deuxième, celle-ci ne comprend pas celle-là; la première est devenue produit de consommation pour la deuxième qui pourtant se fait répressive à son égard. Les deux se chamaillent à l'école et dans la cuisine, se lancent des pavés dans la rue et s'embrassent à Noël; allez y comprendre quelque chose!

Il est essentiel pourtant que nous voyions un peu plus clair dans ce "conflit des générations" puisque l'école, dont on s'occupe ici, souffre de cette confrontation culturelle. Si le Québec était le seul à vivre ce grand malaise, peut-être les spécialistes (sociologues, psychologues, etc) pourraient-ils le réduire à une explication satisfaisante; mais la révolution culturelle est planétaire[1], ce qui est encourageant: le Québec participe enfin au

1. En 1969, le journal Le Monde a recensé au delà de 3,500 manifestations (agitations, "révoltes", occupations) étudiantes dans plus d'une centaine de pays.

règne du jour, et inquiétant: le malaise est donc plus grave qu'on veut bien l'admettre.

Des enquêtes[1] à l'étranger et chez nous sur les opinions et aspirations de la jeunesse nous apprennent que les valeurs dominantes de celle-ci sont, par ordre décroissant: la santé, l'amour, l'argent, la liberté, le travail, l'instruction, la foi religieuse, les amis.

Bien sûr, il faudrait distinguer ici entre valeurs rêvées et valeurs vécues, entre valeurs d'avoir et valeurs d'être. Il faudrait se demander si ces valeurs sont vraiment celles de l'adolescent ou celles de l'image que se fait l'adolescent d'un adulte normal, voire d'un adolescent normal.

Si, par contre, c'était là des valeurs auxquelles souscrivent les adolescents et les adultes, admettant tout de même

1. D'Hoogh, C. et J. Mayer, Jeunesse belge, Bruxelles, Institut de sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, 1964.

Rioux, M. et R. Sévigny, Les nouveaux citoyens, enquête sociologique sur les jeunes du Québec, Montréal, Service des publications de Radio-Canada, s.d. (1964).

Duquesne, J. Les 16-24 ans, Paris, Le Centurion, s.d. (1964).

--- L'étudiant de 1968 face à son milieu, Shawinigan, Les Editions de la J.E.C., s.d.

--- Présents et futurs au choix, tome I: les étudiants, étude "sur une vision du monde étudiant" menée par le Centre de recherche prospective en éducation de l'Université du Québec aux Trois-Rivières et publiée par le ministère de l'Education dans la collection "Education et affaires étudiantes", document 7-05, août 1971. On aurait grand intérêt à lire le chapitre V: Errance culturelle et insertion scolaire. La bibliographie qui accompagne chacun des chapitres est d'une très grande valeur.

M. Rioux, "La jeunesse dans le monde contemporain et dans le Québec" in Prospectives, vol. 2, no 1, février 1966, pp. 11-20.

un ordre différent chez les uns et chez les autres? Quel paradoxe ce serait! Il faudrait alors se demander pourquoi les uns et les autres se regardent comme chiens de faïence[1], encore que l'adulte "dans le vent" est celui qui imite l'adolescent. Nous n'avons pas de réponse[2] si ce n'est que les jeunes n'attachent pas la même importance que les adultes aux mêmes mots: à une culture savante mais immobile faite de littérature, de sciences et d'arts, ils opposent une culture sauvage en voie de naître: ouverture au monde, disponibilité de l'intelligence et du coeur, imagination et création pour humaniser la technique et sa civilisation.

A ces besoins nouveaux, il nous faut trouver une pédagogie nouvelle: il n'existe pas une telle chose que l'abaissement du niveau culturel mais une société en train de changer et qui nous impose de trouver, entre autres, des moyens pédagogiques nouveaux.

---

1. En style sociologique, on parle de "conflit de générations".

2. Une partie d'explication pourrait tenir en ceci: les jeunes ne rejettent pas tant les valeurs et les idéaux hérités des adultes, de la société et du passé qu'ils ne condamnent les adultes de n'avoir pu vivre en conformité avec cet héritage. Autrement dit, c'est un problème d'authenticité. Il faut bien dire que l'adulte vu par l'adolescent présente un comportement bizarre: il prêche la santé mais pollue la planète, il parle d'amour mais fait la guerre, il glorifie l'action politique mais se livre à la concussion, il chante la liberté mais érige la répression en système, etc. etc. Le hippie, à sa manière, va plus loin... et tombe dans d'autres travers et contradictions.

L'école sera-t-elle capable d'être, selon le voeu de F. Dumont que nous avons retenu, créatrice de culture et agent de développement social afin de participer à la naissance du monde nouveau?

Non pas pour clore le débat au sujet de la crise culturelle chez les jeunes, mais pour faire entendre un dernier argument susceptible de l'éclairer davantage, nous faisons état de certaines conclusions d'une enquête récente[1] sur la "culture" du jeune montréalais fréquentant l'école secondaire.

L'enquête avait pour but "d'explorer un aspect souvent sous-estimé du phénomène-jeunesse: sa dimension intellectuelle",[2] en analysant quelques composantes de l'univers des jeunes: mode de vie, loisirs, lectures, études, modèles de comportement, leaders et aspirations socio-politiques et culturelles.

A l'encontre d'une certaine littérature, note l'auteur, qui radicalise les phénomènes étudiés chez les jeunes qu'on veut faire passer pour des victimes de la société, des adultes ou du régime politique, qu'on dit "en proie aux affres du doute métaphysique", qu'on dit amorphes, apathiques et passifs ou

---

1. J.-K. Szpakowska, Profils culturels des jeunes montréalais. Livres, lectures, loisirs, Université de Montréal, Ecole de bibliothéconomie, 1970, pp. 250 ss.

2. Souligné dans le texte.

révolutionnaires et drogués, les résultats de l'enquête "s'inscrivent en faux aussi bien contre les stéréotypes séculaires de l'adolescence que contre les essais d'interprétation les plus récents". Ils sont intéressés par les problèmes socio-politiques, mais pas politisés; les lectures, les idées, les moeurs, les ambitions et les perceptions sont explicables surtout par l'origine sociale de l'individu[1]. C'est donc dire que "la jeunesse" offre des visables multiples et qu'il est impossible de l'étiqueter univoquement.

"Pris dans un étau de stéréotypes et de demi-vérités, victimes de théories savantes, objets de sollicitudes de politiciens et de marchands d'illusions, les jeunes se retrouvent seuls avec leurs problèmes et leurs doutes... Lucides, intelligents et intellectuellement éveillés, (ils) semblent attendre que la société vienne les découvrir" et les fasse participer à l'école et hors de l'école à la réalité sociale qui est, pour trop d'entre eux, un univers parallèle.[2]

Nous rejoignons ici une de nos hypothèses qui désire que l'école puisse permettre à l'adolescent une praxis sociale dont il a besoin pour faire partie, de droit et de fait, de la cité.

---

1. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, Les héritiers; les étudiants et la culture, Paris, Editions de Minuit, 1964. Cité dans le texte.

2. J.-K. [illegible], p. 54-55.

5 - Enseigner/apprendre

Nous n'avons pas l'intention ici de passer en revue toutes les théories concernant l'apprentissage et la didactique, mais de dire brièvement les principaux résultats de la recherche en ces deux domaines afin de mettre l'école en garde contre certaines naïvetés ou modes qui font la manchette, depuis le précepteur jusqu'à l'ordinateur, depuis l'école parallèle jusqu'à l'école buissonnière.

Vouloir donner une définition des mots: enseigner et apprendre, c'est vouloir résoudre la quadrature du cercle. La recherche américaine s'y est employée ces dernières années pour aboutir à des affirmations du type: "teaching is not a single process"; "behavioral science research suggests that there seem to be many best ways of both learning and teaching"; "it is likely that theories of teaching will emerge than a theory of theaching".[1] C'est qu'en effet, les variables effectant cette notion sont nombreuses et difficiles à manier: le contenu de chaque programme, les caractéristiques intellectuelles de l'enseignant et de l'élève, les structures administratives de l'école, le milieu culturel et économique, etc. Vouloir par ailleurs, en faisant abstraction de certaines de ces variables, énoncer une théorie générale à partir des

1. S.C.T. Clarke, "General Teaching theory", in The Journal of Teacher Education, vol. XXI, no 3, 1970, p. 403.

seules données de la psychologie de l'intelligence, par exemple, ou de la psychologie perceptuelle,[1] c'est handicaper lourdement la validité des résultats de la recherche.

Pourtant, quelques certitudes ont été acquises dont l'enseignant peut tirer profit:[2]

a) Enseigner, c'est entretenir avec les élèves des relations interpersonnelles basées sur l'acceptation et la compréhension et c'est faire naître entre les élèves un climat social du même ordre. Le rôle de l'enseignant à cet égard est capital: ses qualités personnelles, les valeurs culturelles et morales qu'il tient pour essentielles, son éthique professionnelle, la constance de son comportement en général sont autant d'éléments qui définissent l'apprentissage intellectuel et le comportement social de l'élève. Tant mieux si le climat administratif de l'école se situe dans la même veine.

b) Quant aux différentes méthodes pédagogiques expérimentées et utilisées, depuis quelques décennies, il est difficile de tirer des conclusions sur les mérites propres à l'une

---

1. cf. Beatty et Clark, A self-concept theory of learning in Readings in Educational Psychology, New York, J. Wiley and Sons, 1968.

2. G.M. Wingo, Methods of teaching in Encyclopedia of Educational Research, 1963.

ou à l'autre car aucune de ces méthodes (la méthode Morrison, le plan Dalton, mastery learning,[1] etc.) n'est si distincte de l'autre qu'elle puisse s'attribuer des mérites qui lui soient exclusifs. Au total, il faut conclure qu'aucune méthode n'est supérieure à une autre et que tout système scolaire qui imposerait une seule méthode à ses écoles se prépare à des déboires certains. Rien n'est absolu en éducation notamment en ce qui concerne la didactique car, pourrait-on dire, chaque classe (ou idéalement chaque élève) est un cas d'espèce: il appartient à l'enseignant, avec l'aide des services auxiliaires qu'on retrouve dans l'école, de déterminer la ou les méthodes qui conviennent le mieux à son groupe: enseignement magistral, groupe de discussion, etc., compte tenu par ailleurs des exigences méthodologiques de la discipline enseignée. Le plus qu'on puisse dire, à la lumière des résultats obtenus, est que les méthodes d'enseignement qui peuvent tenir compte des différences individuelles chez les élèves, qui encouragent l'initiative personnelle de l'élève et qui suscitent la participation du groupe sont supérieures aux autres qui n'atteignent pas de tels résultats. Et aucune des méthodes connues ne peut revendiquer pour elle seule cette supériorité que plusieurs partagent avec plus ou moins

---

1. J.H. Block (éd.,), Mastery Learning, Theory and Practice, Montréal, Holt, Rinehart and Winston, 1971.

2. B.S. Bloom et al., Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York, McGraw-Hill, 1971.

de bonheur c'est-à-dire avec les inconvénients et les désavantages particuliers à chacune. On ne peut donc prêcher ici qu'une autonomie de l'école et/ou de l'enseignant face à ce problème. Dans un système scolaire, le pluralisme méthodologique est sûrement plus avantageux qu'un monolithisme harsardeux.

c) Les différences individuelles sur le plan des aptitudes générales et des talents particuliers sont la source de grandes difficultés si on s'avise de donner un enseignement qui en fasse cas. Par contre, on est convaincu que la solution à de nombreux problèmes d'apprentissage ne peut être apportée que par l'enseignement individualisé. En gros, on peut dire qu'il s'agit de rendre l'enseignement individualisé possible en dépit du cadre contraignant imposé par l'instruction rendue accessible à tous. Au Québec, le recours aux rythmes d'apprentissage (allégé, régulier, enrichi), à la promotion par matière, au plan d'études, vécus différemments selon les milieux, est une solution dont les résultats, jusqu'à présent, sont tributaires des conditions générales de la réforme entreprise. Il est trop tôt pour se prononcer.

On entend souvent dire, tant par les administrateurs que par les enseignants, les parents et les élèves, que si les classes étaient moins nombreuses, les écoles moins grosses, si les services

de counseling étaient plus adéquats, si la formation des enseignants était de meilleure qualité, etc, etc, la qualité et la quantité de l'apprentissage des élèves ne s'en porteraient que mieux. Personne, ne peut rien dire là contre tant, à première vue, ces affirmations semblent tenir du gros bon sens. Or, depuis une cinquantaine d'années, les résultats de la recherche, sont à cet égard, tout à fait étonnants: de façon constante, ils infirment les propositions avancées et bien d'autres. Pour mémoire et pour donner encore plus de relief à notre propos qui tient qu'on ne saurait définir, pour la population scolaire en général, ce qu'est, dans toutes ses composantes, "bien enseigner et bien apprendre", nous donnons ci-après ces résultats[1] qui ne laissent pas d'étonner et qui invitent à la modestie toute méthode pédagogique qui, pour quelque succès certain auprès d'un groupe d'élèves, croit avoir découvert le Pérou: sur une population scolaire plus vaste, le succès est plus aléatoire, voire inexistant:

- l'absentéisme et le rendement scolaire: corrélation entre .10 et .20;
- le cours télévisé et le cours magistral: aucune différence significative quant au rendement des élèves, sauf semble-t-il à l'école élémentaire;

---

1. J.M. Stephens, The Process of Schooling. A Psychological Examination, New York, Holt Rinehart and Winston, 1967.

- les cours par correspondance permettent un rendement légèrement supérieur chez les élèves particulièrement motivés;
- les élèves des classes nombreuses réussissent aussi bien que ceux des classes plus petites et parfois mieux;
- les services de consultation, sauf pour ce qui est des élèves ayant des problèmes caractérisés, ne sont d'aucune utilité appréciable;
- les cours de méthodologie ("how to study") ont une influence positive certaine sur le rendement de l'élève;
- le temps consacré à l'étude de tel ou tel contenu d'un cours et le rendement de l'élève: corrélation entre .20 et .40;
- les activités périscolaires et extrascolaires ne gênent pas les élèves dans leur rendement;
- le rendement de l'élève fréquentant une petite école ou une grande école (et on voit tout de suite l'ampleur et la variété des services que peuvent offrir l'une et l'autre) n'est pas affecté par les dimensions de l'école mais par son origine socio-économique;
- la formation de l'enseignant affecte, de façon positive, le rendement de l'élève durant les premières années de sa carrière seulement;
- le team-teaching et le rendement de l'élève: aucune corrélation significative;

- le rendement de l'élève n'est pas amélioré de façon notable par le procédé des groupes homogènes;
- le groupe de discussion (séminaire), en termes d'acquisition de connaissances (faits particuliers), n'est pas supérieur au cours magistral; il l'est pour l'acquisition d'une habileté générale à bien poser un problème;
- une fréquence plus grande des tests, des examens et des interrogations périodiques n'améliorent pas sensiblement le rendement des élèves;
- l'enseignement programmé, s'il permet généralement une économie de temps, n'assure pas un rendement supérieur de l'élève.

Que dire devant des résultats aussi étonnants? On ne peut les écarter du revers de la main mais y réfléchir.

Il nous faut dire tout de suite que ces recherches visaient à établir une corrélation entre tel paramètre et le rendement scolaire (academic achievement). On voit la réponse: il est bien d'autres aspects du comportement de l'élève auxquels aurait pu s'intéresser ces recherches, tels: le comportement social, le climat général de l'école, l'intérêt porté à telle discipline. Par ailleurs, nombreuses sont ces recherches qui ne répondent pas à toutes les normes reçues définissant une "bonne recherche", ou qui, au contraire, par excès de l'appareil critique, ne permettent pas

aux résultats positifs d'être reconnus tels: à trop vouloir restreindre l'influence des autres paramètres pour n'en retenir qu'un seul, on peut "tuer" celui-ci et ainsi biaiser les résultats.

Ainsi, il se peut que tel enseignant, avec tel groupe d'élèves, en utilisant telle méthode pédagogique ait augmenté de façon certaine le rendement de ses élèves. Le danger est de croire que tous les enseignants, avec tous les élèves, en utilisant la même méthode, arriveront à un résultat semblable. Gare au monolithisme! Méfions-nous des slogans: "Tout par l'audio-visuel", "Remplaçons le maître par l'ordinateur", "Place à l'enseignement programmé". Il n'est pas d'absolu en ce domaine.

De toute manière, enseigner/apprendre est un tout fort complexe, dont toutes les dimensions ne sont pas connues et à vouloir en étudier une, c'est oublier les autres, et par conséquent étudier une réalité artificielle: on peut tout connaître du moteur à explosion interne, mais on ne saura jamais décrire adéquatement une amitié, une passion amoureuse, un échange entre l'enseignant et un groupe d'élèves ou la réalité mystérieuse de l'homme en méditation spirituelle. Et c'est tant mieux! Il faut que l'homme de science continue ces recherches pour permettre à l'homme tout court de mieux se connaître, mais n'allons pas prendre des vessies pour des lanternes; réjouissons-nous du romancier, du poète et du mystique habitant parmi nous.

Terminons par un coup d'oeil critique sur certaines théories concernant la motivation de l'élève et son apprentissage qui ont cours actuellement et qui, échappant en partie à leurs auteurs, sont devenues ici et là les assises d'une pédagogie souvent douteuse à cause de la simplification qu'on a faite de ces théories au demeurant fort complexes.[1]

On ne peut nier que l'école repense fébrilement sa pédagogie (programmes, administration, méthodologie) à partir de données nouvelles concernant de vieux concepts comme la motivation, l'attention, l'apprentissage et l'intelligence: le changement à tout prix risque de devenir la nouvelle orthodoxie. C'est malheureux car les définitions nouvelles qu'on donne de ces vieux concepts et les expériences auxquelles elles donnent lieu ne sont pas si sûres qu'on puisse se lancer aveuglément où précipétamment dans l'innovation. L'avertissement du psychologue qui est conscient de la complexité du processus d'apprentissage et qui connait les aires nombreuses, obscures et inexpliquées de ce processus, nous dit d'être prudents; le pédagogue a encore la responsabilité et la liberté d'exerce son jugement quant à ce qu'il convient d'enseigner et quant à la manière de le faire; en outre, les moyens de vérifier si sa décision est heureuse sont limités. En ce domaine surtout, il est tributaire de l'humaine condition qui est de n'être sûr de rien.

---

1. B.Z. Friedlander, "A Psychologist's Second Thoughts on Concepts, Curiosity, and Discovery in Teaching and Learning", in Harvard Educational Review, vol. 35, no 1, 1965, p. 18-38.

Enseigner dans une classe, ce n'est pas comme mener une recherche fondamentale en laboratoire ou se livrer à une rélexion profonde sur le bouddhisme Zen; c'est participer au choix à faire parmi les pédagogies nouvelles et anciennes, c'est être avec des élèves 20 heures par semaine et c'est être capable de critiquer et de juger son action en ayant constamment à l'esprit que l'élève est la raison d'être de l'école.

Dans cet esprit considérons quelques idées nouvelles qui sont en passe de devenir anciennes, dont on a usé et abusé pour aboutir à des résultats douteux parce qu'on en a mécompris les difficultés d'application.

J. Bruner, par exemple, insiste sur l'importance de faire saisir à l'élève les structures ou l'économie générale d'une discipline pour qu'il puisse y situer (c'est-à-dire établir des relations entre) les éléments d'informations qui autrement risquent de demeurer sans signification; or, il est par ailleurs certain que, pour maîtriser tout schéma conceptuel (les structures), il faut posséder beaucoup d'informations. Certaines méthodes n'ont pu éviter le danger de chercher à faire comprendre d'abord et surtout le modèle abstrait au détriment des connaissances factuelles, des habiletés et des techniques particulières. Exemple: les mathématiques nouvelles et certains échecs retentissants parce qu'on a oublié que l'habileté à résoudre des petits problèmes concrets et

nombreux est souvent qui permet à l'élève de parvenir à la compréhension du système en cause. Pour qu'une tête soit bien faite, il faut souvent qu'elle soit bien pleine: pour bien penser, le commun des mortels doit posséder un minimum d'informations[1] et un des buts de l'école est de faire accepter cette nécessité par l'élève.

Un enfant ou un adulte qui apprennent une langue étrangère ne doivent-ils pas posséder le vocabulaire de base, la morphologie et l'essentiel de sa syntaxe pour commencer d'en entrevoir et d'en goûter le génie, les structures profondes? Il en va de même en science, en histoire, en littérature, etc. Pour tout dire, nous aurions des doutes sur la compréhension qu'a un élève du 18ième siècle s'il est incapable de l'étayer par la connaissance de nombreux faits particuliers qu'il peut en outre ordonner.

La curiosité comme source de motivation profonde chez tout être humain et l'enfant est une de ces assises de la pédagogie nouvelle dont on a fait un absolu. Un peu partout on peut lire, en caricaturant à peine, que:

a) l'enfant est naturellement animé du désir profond de connaître,

b) le rôle de l'enseignant est de mettre l'enfant sur la piste menant à la découverte,

---

1. A ne pas confondre avec l'encyclopédisme issu de "l'enflure démentielle des programmes".

c) l'enseignant qui n'obtient pas les résultats désirés est responsable de l'échec.

Or, le sens commun nous fait comprendre:

a) que la curiosité, chez l'enfant comme chez l'adulte, ne mène pas de soi au savoir organisé et ordonné: un intérêt de 2 jours ou de 2 semaines ne permet pas nécessairement d'assimiler une notion complexe. Or l'école doit permettre le savoir organisé et cumulatif;

b) que la curiosité, chez l'enfant, est très souvent de courte durée, qu'elle se satisfait généralement de réponses partielles et qu'elle répugne, plus souvent qu'autrement, à la "manipulation pédagogique";

c) que la curiosité de l'enfant ne porte pas nécessairement sur les objets que privilégie l'école: le subjonctif imparfait, les voyages de Cabot et la fabrication du mitrate d'argent;

d) qu'il est extrêmement difficile d'organiser les activités quotidiennes d'un groupe de 35 élèves à partir de leurs intérêts momentanés et inattendus;

e) qu'enfin, les élèves ne sont pas tous curieux. On admet que les plus intelligents le sont davantage mais l'inverse a été vérifié aussi.

Au total, il ne s'agit pas de nier tout le profit que peut tirer l'enseignant de l'intérêt que montre un élève pour tel sujet. Il s'agit plutôt de ne pas être dupe: on évitera bien des déceptions à l'élève, aux parents et à soi-même.

En pédagogie, il est une autre mode qui est celle de l'apprentissage basé sur la découverte. Découvrir, c'est réarranger ou transformer des faits ou des évidences de telle manière que l'élève, allant plus loin que ce nouvel arrangement, débouche sur des faits, des évidences ou des idées nouvelles. On connaît le schéma: mise en situation, exploration et expérimentation, expression. Il est certain qu'une telle pédagogie mise sur la satisfaction que ressent l'élève de pouvoir ordonner, clarifier et donner un sens à une expérience tantôt insignifiante et sur la permanence de l'information et de la formation acquises parce qu'il a participé activement à tout le processus d'apprentissage. On ne saurait nier tout cela. Pourtant quelques doutes nous viennent qui ébranlent cette certitude:

a) la qualité de la mise en situation est-elle si grande qu'elle conduira à la découverte désirée?

b) dans la phase d'exploration et d'expérimentation, les tatonnements de l'élève peuvent être si nombreux et si désordonnés qu'il perdra littéralement son temps et la direction pouvant mener à la découverte;

c) certes, l'enseignant peut faire prendre conscience à l'élève de "ses erreurs de parcours", mais ne peut-on pas craindre, qu'à la suite de quelques échecs, l'élève sera dégouté du procédé et qu'alors...?

d) si la démarche débouche sur "une mauvaise découverte", on voit les difficultés de tout reprendre comme si rien n'était arrivé.

e) enfin, on connait des élèves nombreux qui n'en finissent plus de "redécouvrir" telle notion ou telle solution à un problème, à preuve que la mémoire est une faculté qui oublie même dans les meilleures conditions d'apprentissage.

On le voit, enseigner/apprendre n'est pas si simple. Il ne suffit pas d'être curieux, de découvrir par soi-même, encore faut-il faire l'effort de mémoriser, de revenir sur le sujet pour le comprendre encore une fois, pour le "mémoriser à nouveau", d'ordonner le savoir acquis, de faire le point régulièrement, de trouver les relations entre les différents éléments du savoir, de procéder à des synthèses débouchant sur la compréhension du système étudié et de sa structure, de faire l'évaluation de ce savoir, de réfléchir sur le contenu retenu pour se critiquer soi-même, etc, etc.

C'est à cause de tout cela que l'école est nécessaire et que l'enseignant a un role admirable à jouer auprès de l'élève: c'est parce qu'il est impossible de bâtir une pédagogie sur une ou quatre

données de la psychologie, c'est parce que vouloir éduquer est le projet hasardeux entre tous, c'est parce qu'il faut être prudent que nous invitons les enseignants à réfléchir, à reconnaître les valeurs qui les animent, à se donner, à eux, des objectifs comme à l'école secondaire et à collaborer.

Nous ne disons pas ceci par défaitisme ou par manque de confiance, au contraire. L'élève, l'enseignant et l'école sont au centre de nos préoccupations et nous n'aurions pas barbouiller tant de pages sur ce propos si nous n'étions convaincus que le projet éducatif mérite qu'on s'en occupe. Quand on aura reconnu la complexité du procès enseigner/apprendre avec tout ce qu'il comporte d'équilibre délicat à assurer entre la liberté et la contrainte, entre l'imagination créatrice et la critique, entre les idées et les faits, entre la mémoire et l'oubli, on acceptera d'être modeste et de croire qu'il n'existe pas une solution miracle valable universellement. La solution est dans le jugement éclairé de l'enseignant qui cherche honnêtement, avec ses élèves, à maintenir en équilibre des forces qui nous sont, à tout prendre, inconnues ou mystérieuses.

CHAPITRE DEUXIEME

LES OBJECTIFS DE L'ECOLE SECONDAIRE

Notes du lecteur

Nous approchons du but que nous nous étions fixé au moment d'entreprendre ce travail: définir les objectifs de l'école secondaire. Mais nous n'y sommes pas encore tout à fait. Notre démarche est partie d'une réflexion sur les finalités de l'action éducative, ce qui nous a permi de protester de notre philosophie de l'homme considéré comme objet du projet éducatif; nous avons ensuite essayé de situer dans un concret de plus en plus restreint les résultats de cette réflexion: les agents éducateurs (famille, l'enseignant, le s'éduquant), le milieu éducatif (la société de demain, l'école); nous avons ensuite décrit le contexte d'un autre milieu éducatif plus restreint, l'école élémentaire et l'enseignement collégial entre lesquels l'adolescent (le s'éduquant de l'école secondaire) se situe; ce milieu plus restreint est, au premier abord, défini comme le lieu d'un apprentissage et d'un enseignement dont on a vu la difficulté de saisir les composantes.

Notre démarche, qu'on pourrait qualifier de systématique, nous oblige maintenant à définir le mot: objectif, à critiquer ceux qui ont été jusqu'à présent traditionnellement reçus, concernant l'école secondaire, pour enfin dire les nôtres.

1 - La notion d'objectif[1]

Un projet éducatif vise à atteindre certains résultats, comme tout projet d'ailleurs. En éducation, le résultat attendu est un changement chez l'individu: connaissances nouvelles, maîtrise d'habiletés nouvelles, attitudes nouvelles, etc. C'est ce changement que traduisent nos objectifs de l'éducation à la fin du premier chapitre de la première partie: nous sommes au niveau des objectifs généraux.

Ce niveau est nécessaire en ce qu'il détermine l'orientation générale dans laquelle l'acte éducatif doit se situer, le cadre philosophique de l'éducation qu'il essaie de traduire en termes de besoins et de valeurs requis par l'individu et la société pour rencontrer la finalité retenue.

Pour rendre ces objectifs davantage significatifs en termes de connaissances, d'habiletés, de techniques et d'attitudes à acquérir, il faut les rendre plus concrets encore: on aura alors les objectifs définis en fonction d'un niveau donné d'enseignement (l'école secondaire en ce qui nous concerne) et

---

1. R.F. Mager, Vers une définition des objectifs dans l'enseignement, traduit par G. Décote, Paris, Gauthier-Villars, 1969.

B.S. Bloom, Taxonomie des objectifs pédagogiques, tomes 1 et 2, traduits par Marcel Lavallée, Montréal, Education Nouvelle, 1969 et 1970.

E.C. Short et G.D. Marconnit, Contemporary Thought on Public School Curriculum, Dubuque (Iowa), W.C. Brown and Co., 1968.

En collab., Defining Educational Objectives, Université de Pittsburg, Research and Development Center, 1964.

H. Taba, Curriculum Development: Theory and Practice, New York, Harcourt, Brace and World, 1962.

ensuite en fonction des activités d'apprentissage qui y sont privilégiées.

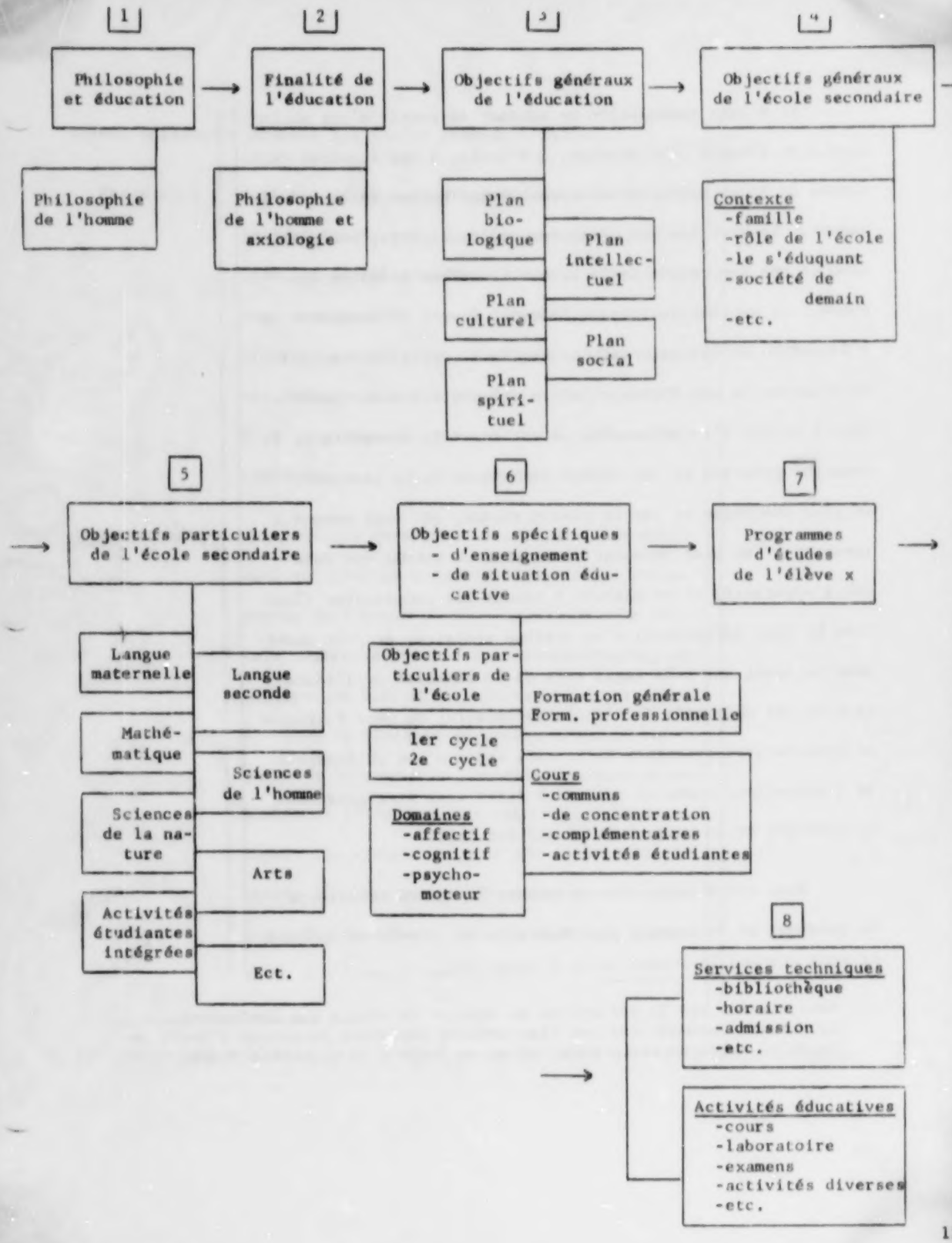
Ainsi, par exemple, la finalité d'autodétermination nous amène à demander, l'acquisition, sur le plan intellectuel, de capacités d'adaptation et, sur le plan spirituel, la prise de conscience par l'individu de ce qu'il devient; au niveau des objectifs de l'école secondaire, tout ceci sera traduit par un objectif qui vise à développer chez l'individu la pensée critique. Or, quelle discipline, quelle activité d'apprentissage contribuera le plus et le mieux à l'émergence de la pensée critique? Toutes ou aucune? Pour l'instant, contentons-nous de dire qu'aucune discipline ou activité n'a le droit de demander le monopole dans ce domaine, toutes les deux peuvent collaborer, chacune à sa manière, au développement de la pensée critique chez l'élève par le biais, par exemple, d'une réflexion de l'élève sur la nature, la place et le rôle de cette discipline et des relations qu'elle entretient avec les autres activités scolaires.

Les objectifs généraux d'un niveau d'enseignement permettront le choix des disciplines et des activités qui l'identifieront et l'élaboration de leurs objectifs particuliers.

Le point d'aboutissement de l'éducation est, répétons-le, la finalité qu'on lui a assignée. Pour y arriver, il faut

des moyens qui, de généraux qu'ils sont au début d'un essai d'explicitation de cette finalité, deviennent de plus en plus concrets et précis à mesure qu'on se rapproche de l'acte éducatif quotidien.

Voyons, grâce à un schéma qui illustre notre démarche, comment les notions de finalité et d'objectif s'appliquent à notre sujet.


1
Philosophie et éducation
Philosophie de l'homme
2
Finalité de l'éducation
Philosophie de l'homme et axiologie
3
Objectifs généraux de l'éducation
Plan biologique
Plan intellectuel
Plan culturel
Plan social
Plan spirituel
4
Objectifs généraux de l'école secondaire
Contexte
-famille
-rôle de l'école
-le s'éduquant
-société de demain
-etc.
5
Objectifs particuliers de l'école secondaire
Langue maternelle
Langue seconde
Mathématique
Sciences de l'homme
Sciences de la nature
Arts
Activités étudiantes intégrées
Ect.
6
Objectifs spécifiques
- d'enseignement
- de situation éducative
Objectifs particuliers de l'école
Formation générale
Form. professionnelle
1er cycle
2e cycle
Cours
-communs
-de concentration
-complémentaires
-activités étudiantes
Domaines
-affectif
-cognitif
-psychomoteur
7
Programmes d'études de l'élève x
8
Services techniques
-bibliothèque
-horaire
-admission
-etc.
Activités éducatives
-cours
-laboratoire
-examens
-activités diverses
-etc.

Il s'agit donc, selon ce schéma, de partir d'une philosophie de l'homme pour aboutir, à l'école, à des services techniques et à des activités d'apprentissage qui en soient conséquents. Le problème est d'assurer une continuité, une précision et une concrétude de la traduction d'une étape en une autre. Le système scolaire québécois, depuis le ministère de l'Éducation et les universités jusqu'aux enseignants et aux architectes de nos écoles, n'a pas été explicitement pensé et bâti à partir d'un tel schéma, étant donné la nouveauté de la démarche proposée et les moyens techniques de la réaliser, sur le plan théorique et sur le plan pratique, qui sont encore à inventer.[1] On peut accepter ou rejeter ce schéma (ou tout autre apparenté) si on cherche à cerner les composantes (leur lieu et leur définition) d'un système scolaire; on peut enseigner en ayant une très vague idée de la finalité de l'éducation ou des objectifs de l'école secondaire; on peut fabriquer un horaire sans principes directeurs issus d'une philosophie de l'éducation; comme on peut tout faire sans être conscient du pourquoi et du comment de ce qui est fait.

Pour notre part, nous cherchons à prendre conscience du pourquoi et du comment des objectifs de l'école secondaire, et nous croyons le schéma utile à cette fin.

1. Nous n'avons pas la prétention de dire et de croire que dorénavant... Le présent document est une bien modeste tentative de penser l'école secondaire selon un tel schéma, au moins jusqu'à la quatrième étape.

Voyons brièvement chacune des quatre premières étapes.[1]

Etape no 1 : Quelques pages nous ont permis d'avancer qu'il fallait interroger le philosophe pour identifier les fondements du projet éducatif qui ne peut se concevoir que si l'être à éduquer est libre et que si cette éducation se fait selon une éthique, c'est-à-dire selon les normes d'un comportement qui respecte la liberté de l'éduqué.

Etape no 2 : Retenant ces deux principes (liberté et éthique) qui sont au point de départ d'une philosophie de l'homme et les augmentant d'un certain nombre de valeurs (autodétermination, développement biologique, culturel, etc.), nous énonçons la finalité du projet éducatif tel que nous le concevons, eu égard à notre philosophie de l'homme et aux valeurs qu'elle retient. On conçoit qu'elle eût pu être différente: l'histoire de l'éducation nous l'enseigne grâce à Athènes, Sparte, Coménius, Rousseau, l'Allemagne nazie, etc.

---

1. Les étapes suivantes font l'objet de la troisième partie de notre document.

Etape no 3 : Ce que le lecteur pouvait peut-être sentir implicitement dans cette finalité est traduit, continué et précisé en langage plus clair à l'étape no 3, celle des objectifs généraux de l'éducation. Nous y explicitons chacun des plans dont le développement conscient nous paraît capable de conduire à l'autodétermination désirée. Déjà nous sommes dans l'ordre des moyens: ne disons-nous pas que c'est <u>par</u> la synthèse consciente de son développement sur différents plans que l'individu (libre, moral et doué de raison) sera capable de s'autodéterminer?[1]

Etape no 4 : Il s'agit à présent, c'est-à-dire après avoir décrit certains paramètres du contexte où elle se situe, de dire les objectifs de l'école secondaire qui sont autant de <u>moyens</u>, compte tenu de l'<u>étape</u> que constitue l'école secondaire, capables de respecter (traduire, continuer et préciser) la finalité et les objectifs généraux de l'éducation.

---

1. Et encore là, le verbe nous trahit puisque nous croyons que c'est <u>par</u> et <u>en même temps</u> qu'il se développe sur ces différents plans que l'individu réalise sa finalité.

Déterminer un objectif, c'est fixer le but à atteindre, c'est décrire le résultat visé. Dès lors qu'une finalité est énoncée, un objectif, au niveau où nous sommes,[1] est la description plus ou moins générale des moyens envisagés pour réaliser cette finalité. On entrevoit tout de suite qu'il s'agit, à chaque étape et d'une étape à l'autre, de raffiner cette description en étant de plus en plus concret, en identifiant de plus en plus près les moyens choisis. Ces objectifs et moyens sont nombreux mais il faut les définir, à quelle que étape qu'on soit, en tenant compte d'un grand nombre de contraintes dont certaines sont partiellement connues, inchangeables, difficiles à écarter, etc.: les ressources financières, les besoins de la société, le "système" administratif, les conventions collectives, les techniques d'apprentissage, la tradition, les lois, etc.

Etablir la finalité et les objectifs d'un projet éducatif, c'est, à la limite, établir une stratégie de changement dans laquelle on retrouve du long terme (finalité et objectifs généraux), du moyen terme (objectifs généraux et particuliers de l'école secondaire, par exemple) et du court terme (objectifs spécifiques et programmes d'études). Parler de finalité et d'objectifs généraux sans vouloir reconsidérer les programmes d'études et les activités d'apprentissage, c'est nier

---

1. On ajoutera à la notion d'objectif dans la troisième partie en abordant la notion d'objectif spécifique.

qu'on veut changer; parler d'objectifs spécifiques sans rien connaître des objectifs généraux, c'est affirmer qu'on ne sait pas où l'on va. Avoir connaissance et conscience du plan d'ensemble est une nécessité évidente tant chaque élément de ce plan concourt à l'économie de l'ensemble. De la première à la huitième étape, de la philosophie de l'homme à la confection d'un horaire, l'agent éducateur parcourt la circonférence d'un cercle, particulièrement vicieux, il faut le reconnaître.

2 - Les objectifs traditionnellement reçus

a) Les facultés des Arts

Les objectifs de l'enseignement secondaire et collégial naguère soumis aux facultés des Arts ont été multiformes. A l'époque des collèges classiques, la faculté des Arts de Laval justifiait le cours classique en présentant les objectifs suivants:[1]

I. Perfectionnement de la personne

a) organisme physique

b) facultés de connaissance

1. les sens externes: acuité et finesse

2. l'imagination: vivacité et fécondité

3. la mémoire

4. l'intelligence

1. Rapport de la commission du programme de la faculté des Arts du conseil universitaire, janvier 1960, vol. 1, p. 263 et sv.

c) facultés d'appétit: volonté et sensibilité

1. sur le plan psychologique: formation du caractère

2. sur le plan moral: liberté et ascèse

3. sur le plan culturel: affinement et pondération

II. Formation du bon citoyen

a) civisme

b) patriotisme

c) sens démocratique

d) justice et charité

III. Une tâche ultime: former l'homme de son temps.

Nous ne nous attarderons pas à ce tableau donné ici pour mémoire et pour savoir d'où nous venons; disons seulement que son plus grand défaut est de tout contenir et que, par conséquent, tout ce qu'on faisait au cours classique, se trouvait justifié, étant donné la "générosité" même de ses objectifs. Remarquons la date du rapport: 1960.

b) Le ministère de l'Education

Selon le ministère de l'Education, l'école secondaire polyvalente assurera aux élèves:[1]

1. Le plein épanouissement de leur personnalité dans l'ordre intellectuel, affectif et social;

---

1. L'école secondaire polyvalente, ministère de l'Education, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, août 1968, pp. 7-8.

2. Le respect de leurs talents, aptitudes et différences individuelles;
3. Un développement équilibré et une progression constante;
4. Une culture générale et un début de spécialisation;
5. Une préparation adéquate à la poursuite de leurs études ou à leur entrée dans le monde du travail.

c) Brève critique des objectifs actuels

Il faut bien avouer qu'il n'est pas facile de les remettre en cause et de les rejeter, supportés qu'ils sont par une longue tradition qui n'a pas accoutumé de les critiquer sévèrement si on excepte quelques écrivains, pédagogues et psychologues (de Coménius à Piaget) qui ont fait naître de nouvelles méthodes d'enseignement plutôt que de nouveaux objectifs.

D'abord, d'où viennent-ils? Nous voulons dire: de quelle philosophie de l'homme, de quelle finalité de l'éducation sont-ils issus? quel est leur cadre de référence? Il eût été utile, avant de les dire, de les situer suffisamment pour que nous comprenions le plan d'ensemble qui les appelle et les explique. Nous ne connaissons pas ce plan et ici n'est pas l'endroit pour le retracer. Sans doute ne sortent-ils pas du néant: on pourrait identifier leur origine mais tels qu'ils sont, ils nous semblent arriver sans être annoncés.

Nous les trouvons par ailleurs un tantinet désordonnés en ce sens qu'ils ne sont pas hiérarchisés: si les uns peuvent être des objectifs premiers (exemple: le plein épanouissement de la personnalité, une culture générale, un début de spécialisation), d'autres sont nettement des objectifs seconds, c'est-à-dire des moyens (des sous-objectifs) pour réaliser les premiers (exemple: le respect des talents, une progression constante). On le voit, on a manqué de faire remarquer que tous ne se situent pas au même niveau de définition.

Accepterons-nous d'admettre qu'ils sont dangereusement vagues, généreux et généraux? Que signifient en effet le plein épanouissement? un développement harmonieux? qu'est-ce que la culture générale? Existe-t-il aussi une théorie cohérente et recevable par la plupart de la personne, de la personnalité et surtout de l'affectivité? La culture générale serait fondée sur les biens et les valeurs de tous ordres transmis par les siècles? Or, notre époque rejette ces valeurs et en cherche d'autres fébrilement; quant à la personnalité, on ne peut tout fonder sur Freud ou sur Jung et leurs épigones. Qui sera le Newton d'une théorie de la personnalité i.e. de l'affectivité? Viendra-t-il ou nous faudra-t-il croire, avec Nutin, que l'essentiel de la formation d'une personne est le résultat d'expériences fortuites plutôt que d'un programme réfléchi d'éducation?

Parce que ces objectifs ne sont pas assez descriptifs (concrets et ordonnés), il est difficile d'imaginer les moyens (les objectifs de l'étape suivante) capable de les réaliser. Comment, sans plus de précisions, l'école secondaire réussira-t-elle à former un élève cultivé dont la personnalité est épanouie? Une autre conséquence de ce manque de précision est l'impossibilité où nous sommes actuellement de mesurer, de façon valable, si l'élève a atteint les objectifs proposés. Un certificat de fin d'études secondaires nous dit, tout au plus, que l'étudiant x a satisfait aux normes ministérielles en français, en anglais, en mathématiques, etc.: il en sait un petit peu sur une foule de sujets. Il sait résoudre une équation à une inconnue: mais a-t-il compris l'algèbre? Il sait conjuguer le verbe aimer: mais que sait-il de l'amour? Dans ce cas, ne parlons pas de formation, mais d'information. Il est fondamental qu'un examen mesure de la façon la plus exacte possible ce sur quoi il porte (en d'autres termes: avant de fabriquer un examen, il faut de toute nécessité connaître les objectifs); il en va de même des matières au programme de l'enseignement secondaire: elles ne peuvent être justifiées que par les objectifs de celui-ci. Chaque discipline doit avoir des objectifs en accord avec ceux de l'enseignement secondaire. Est-ce la situation actuelle?

Enfin, nous disons que les objectifs actuels manquent de réalisme. Qu'est-ce à dire? Nous voulons dire qu'ils ne "collent"

pas à la réalité: l'étudiant, son âge, son milieu, ses valeurs, etc. Nous voulons dire que culture générale, épanouissement... ne sauraient être des objectifs de cette étape de la vie qu'est l'adolescence (ou à peu près). Ce pourrait être, à la rigueur, les objectifs de toute une vie? peut-être. On a trente-cinq ans ou soixante-dix ans: peut-on se dire cultivé, épanoui, équilibré dans son développement? Peut-on dire qu'on a développé ses talents? Ce que toute une vie ne nous permet pas d'obtenir, une tranche de vie de cinq ans peut-elle le permettre? Etre réaliste, c'est se rendre compte que le cours secondaire est une étape dans la vie de l'individu et qu'il faut lui trouver des objectifs appropriés.

3 - <u>De nouveaux objectifs pour l'école secondaire</u>

Si on se reporte au schéma placé au début de ce chapitre, on comprendra que nous sommes à l'étape no 4 et qu'il s'agit de dire les objectifs généraux de l'école secondaire, c'est-à-dire les moyens capable de traduire, continuer et préciser, pour cette étape, la finalité et les objectifs de l'éducation donnés aux étapes nos 2 et 3.

Pour des raisons pratiques que le lecteur comprendra, nous allons procéder de la façon suivante: a) rappeler, pour chacun des plans, les objectifs généraux de l'éducation (cf. le premier chapitre de la première partie, <u>in fine</u>), b) illustrer ces objectifs généraux en énonçant ceux de l'école secondaire.

Tout d'abord, la finalité de l'éducation.

L'éducation a pour finalité l'autodétermination de chaque homme en tant qu'être libre, moral et raisonnable par la synthèse consciente qu'il fait de son développement biologique, intellectuel, culturel, social et spirituel.

1. Sur le plan biologique

a) Permettre à l'homme un développement sain et harmonieux du corps et la réalisation d'un état de vigueur adapté aux tâches qu'il attend de lui.

b) 1.1 Acquérir une meilleure compréhension et un meilleur contrôle de son comportement physique.

1.1.1 Connaître et comprendre le fonctionnement du corps humain

1.1.2 Devenir plus autonome et plus indépendant dans sa conduite en identifiant et en respectant ses limites physiques

1.2 Etre capable d'appliquer les principes sanitaires élémentaires à des problèmes de santé

1.2.1 Devenir plus autonome quant à la pratique de l'hygiène

1.2.2 Etre capable d'habitudes hygiéniques adaptées à sa santé

1.3 Connaître et pratiquer pour soi et pour les autres les normes élémentaires de sécurité de tous ordres

1.4 S'adonner à la pratique de jeux et de sports, individuels ou collectifs, propices au bon conditionnement physique indispensable à tout travail physique et intellectuel.

2. Sur le plan intellectuel

a) 2.1 Permettre à l'homme l'acquisition d'un ensemble organisé et ouvert de connaissances

2.2 Permettre à l'homme l'acquisition de méthodes de pensée et de travail qui lui permettent de s'adapter à la mouvance de la vie

2.3 Permettre à l'homme la mise à jour et le renouvellement qui s'imposent à cause des progrès de tous ordres que connaît l'humanité

b) 2.1.1 L'acquisition et/ou le perfectionnement de connaissances afin d'accroître et d'approfondir le champ du savoir fondamental

2.1.1.1 Comprendre la signification du monde physique et du progrès scientifique pour l'homme

2.1.1.2 Accroître son habileté à communiquer ses idées selon les formes et les normes communément reçues

2.1.1.3 Développer la créativité, l'imagination et toutes les formes de la pensée inventive

2.2.1 L'acquisition et/ou le perfectionnement de méthodes de pensée et de travail qui initient aux différentes problématiques

2.2.1.1 Etre habile à recueillir l'information, à rapporter et à évaluer les résultats d'une étude et d'une recherche

2.2.1.2 Accroître son habileté à raisonner logiquement

2.2.1.2.1 Initiation à l'approche objective d'un problème et à sa définition

2.2.1.2.2 Etre capable de colliger, d'organiser et d'évaluer l'information relative à la solution d'un problème

2.2.1.2.3 Etre capable d'ordonner un raisonnement qui débouche sur des conclusions logiques

2.3.1 L'exercice d'activités expérientielles qui stimulent la curiosité intellectuelle et rendent l'élève désireux de savoir

3. Sur le plan culturel

a) 3.1 Permettre à l'homme d'entrer en contact avec les valeurs et les biens culturels qui expriment sa civilisation

3.2 Permettre à l'homme de découvrir que les autres civilisations expriment, différemment et valablement, la commune humanité

3.3 Permettre à l'homme la réalisation d'oeuvres personnelles qui prolongent cette ouverture culturelle et qui la maintiennent vivante

b) 3.1.1 Connaître et comprendre la notion de temps historique et de développement culturel

3.1.1.1 Entrer en contact avec les manifestations culturelles de sa société: théâtre, cinéma, musique, peinture, etc.

3.1.1.2 Initier aux nouvelles techniques d'expression culturelle: télévision, journaux, loisirs, etc.

3.1.1.3 Etre capable d'apprécier les produits culturels selon les normes les plus partagées

3.1.1.4 Manifester ses préférences artistiques

3.1.1.5 Etre capable de se former une opinion concernant les orientations culturelles de sa société

3.2.1 En relation avec celles de sa société, connaître et comprendre les caractéristiques et les manifestations culturelles fondamentales d'autres sociétés

3.3.1 Mettre l'élève en situation de manifester ses capacités de création

3.3.1.1 Favoriser l'expression culturelle concrète chez l'élève

3.3.1.2 Exploiter les produits de cette expression

4. Sur le plan social

a) Permettre à l'homme de s'impliquer dans le processus d'évolution des divers aspects de la vie sociale: vie familiale, vie professionnelle, vie civique, vie économique, vie politique, vie religieuse

b) Prendre conscience des droits et des devoirs de l'individu au sein de la société

4.1 Acquérir des comportements qui manifestent une participation positive au milieu familial

4.1.1 Connaître et comprendre la nature et le rôle de la cellule familiale comme institution sociale

4.1.2 Connaître et comprendre sa propre position face au milieu familial

4.2 Faire ou se préparer à faire un choix de carrière judicieux

4.2.1 S'informer des choix de carrières et de leurs exigences

4.2.2 Commencer d'orienter ses apprentissages en fonction d'un choix plus ou moins arrêté

4.3 Manifester une compréhension du rôle du citoyen

4.3.1 Comprendre le sens des principales valeurs démocratiques: dignité de la personne, respect de l'autre, respect des lois et des opinions, libertés diverses, égalité, etc.

4.3.2 S'engager, à l'école et hors de l'école, dans des activités concrètes qui manifestent cette compréhension et qui forment aux responsabilités civiques

4.4 Acquérir des comportements manifestant une compréhension des réalités économiques fondamentales

4.4.1 Etre un consommateur critique

4.4.2 Connaître et comprendre les données fondamentales de notre système économique: production, vente, achat, crédit, etc.

4.4.3 Participer à la préservation de l'environnement

4.5 Connaître ses droits et devoirs politiques et les exercer

4.5.1 Recevoir une information objective concernant l'organisation politique de son pays et de sa province

4.5.2 Participer, s'il y a lieu, aux affaires politiques

4.6 Connaître et comprendre la nature et le rôle du phénomène religieux et participer, s'il y a lieu, à la confession de son choix

5. Sur le plan spirituel

a) 5.1 Permettre à l'homme de prendre conscience de ce qu'il est et de ce qu'il entend devenir

5.2 Permettre à l'homme de donner un sens à sa vie par l'exercice de sa liberté face à ses besoins fondamentaux qui sont de connaître, d'aimer et de créer

5.3 Permettre à l'homme des attitudes et des comportements en accord avec le sens ainsi trouvé

5.4 Permettre à l'homme l'expression de son affectivité "car l'affectivité seule est synthèse totale, seule elle est toute la conscience".

b) 5.1.1 Mettre l'élève en situation d'exprimer son monde intérieur et l'aider à prendre conscience de l'expression qu'il en fait

5.2.1 Favoriser chez l'élève l'identification des valeurs qui l'animent

5.2.1.1 Prendre conscience de ses comportements particuliers: amitié, honnêteté, loyauté, argent, vie familiale, vie intellectuelle, loisirs, etc.

5.2.1.2 Approfondir cette prise de conscience par l'exercice combiné de la réflexion et du jugement sur soi et sur le monde

5.2.1.3 Dégager les lignes de force dominantes de sa conduite et de ses sentiments

5.3.1 Etre capable de comportements nouveaux à la suite de cette prise de conscience

5.3.1.1 Prendre conscience de ses lacunes et chercher à les combler

5.3.1.2 Commencer de dégager les assises de ce qui devient sa philosophie de la vie

5.4.1 Favoriser l'autonomie personnelle de l'élève qui engage sa responsabilité dans l'amour qu'il a de lui-même, des autres et de la vie.

TROISIEME PARTIE

UNE ECOLE A INVENTER

I - Un dernier coup d'oeil sur le projet

Notes du lecteur

Trouver les moyens capables d'assurer la réalisation, selon un seuil de performance donné, des objectifs décrits plus haut, n'est pas une tâche de tout repos car, outre qu'il faut inventer des moyens nouveaux, les moyens traditionnels ne se laissent pas déloger facilement: chaque discipline se croit indispensable et veut assurer sa présence dans le curriculum de l'école secondaire. A les entendre, l'élève fréquentant l'école secondaire devrait pendant deux, trois ou cinq ans faire de l'histoire, de la chimie, de la musique, du chinois; l'école devrait offrir des cours d'éducation sexuelle, des cours de cinéma et des cours de conduite automobile. Pourquoi pas alors des cours de parachutage ou une préparation immédiate à devenir funambule? Et il faut voir que les auteurs de tels cours y mettent le paquet! En histoire: depuis la création du monde jusqu'à la visite de Nixon en Chine; en mathématiques: depuis 1 + 1 = 2 jusqu'à la géométrie non-euclidienne ensemblisée; en chimie: depuis le sel de table jusqu'à l'anti-matière.

Trouver les moyens de réaliser ces objectifs, c'est faire un choix dans le donné culturel, c'est-à-dire dans les biens et les valeurs qui nous définissent et qu'on croit capables d'atteindre les objectifs poursuivis.

Depuis le Ratio studiorum des Jésuites qui ont établi un programme d'études basé sur les sciences de l'homme (lettres et langues), sur les sciences de la nature (mathématiques, physique, chimie) pour enfin se terminer dans l'apothéose de la philosophie, on n'a pas accoutumé de modifier ce modèle prestigieux. Pour lui concéder toutes les vertus, on a dit qu'il était un programme de formation générale. Le temps a permis cependant la naissance de quelques variantes: latin-sciences, latin-grec, sciences-lettres, etc.. L'Occident a été formé à cette école. Parallèlement à celle-ci, des écoles professionnelles préparaient les ouvriers spécialisés: plombiers, électriciens, ferblantiers, etc.. Ceux qui n'avaient fréquenté ni l'un ni l'autre étaient des ouvriers tout court ou des chômeurs tout le temps. L'évolution des besoins de la société a fait naître la nécessité d'une réforme scolaire qui a mené chez nous à l'école secondaire "polyvalente, décloisonnée et à progrès continu".

Sur le plan des structures administratives, notre réforme est pour ainsi dire achevée; c'est en ce qui concerne les programmes d'études, les cours communs, les cours de concentration, la formation professionnelle, en somme tout ce qui forme le quotidien d'une école secondaire, que le milieu scolaire québécois cherche encore à se définir, à se situer.

Nous sommes aux étapes nos 5, 6 et 7 du schéma utilisé dans le dernier chapitre de la deuxième partie; nous allons nous arrêter un peu à ces étapes.

Etape no 5 : Les moyens d'atteindre les objectifs généraux de l'école secondaire sont les objectifs particuliers donnés à un certain nombre de biens et de valeurs choisis dans le donné culturel de notre société. La tradition occidentale nous conduit à privilégier à l'école, l'étude de la langue maternelle, des mathématiques, des sciences de l'homme et de la nature, des arts, etc. Considéré un à un, isolé et critiqué "ponctuellement" (comme en géométrie, on étudie le point), ces objets ou instruments peuvent avec plus ou moins de facilité être défendu là où ils sont: pourquoi la chimie? pourquoi pas uniquement de la biologie? pourquoi la géographie de l'Afrique? l'histoire de son pays, ne serait-ce pas mieux? pourquoi le latin? pourquoi pas le gaélique? En fait, ce n'est pas une à une qu'il faut, ici, prêcher ces études: c'est leur ensemble, c'est-à-dire leurs effets combinés justifient traditionnellement le tout. Qu'il y ait lieu

de remettre en cause, graduellement et prudemment, chacun des éléments de cet ensemble, voilà ce dont il ne faut pas douter et qui a toujours été, à preuse: on ne fait plus de géologie, on ne fait plus d'astronomie, on ne fait plus de grec. Mais on fait des mathématiques nouvelles, on fait des arts plastiques, on fait de l'économie politique. Il y a donc possibilité d'une réforme, non d'une révolution. Il appartient à l'Etat, à l'écoute du milieu scolaire, de dire le minimum vital qui permet de définir ce qu'est pratiquement l'école secondaire dans le système scolaire dont la société lui a confié la responsabilité afin d'assurer le progrès de la nation.

A cette fin, le ministère de l'Education publie la maquette de base de l'école secondaire.

Etape no 6 : Il s'agit ici de traduire en termes de moyens spécifiques les objectifs particuliers assignés aux différentes "disciplines" choisies à l'étape précédente: que sera l'étude du français au 1er cycle en rythme enrichi?[2] que sera l'étude

---

2. En termes d'objectifs particuliers (étape no 5), l'étude de la langue maternelle nous en impose qui sont issus de la nature de l'objet, à savoir les 4 fonctions linguistiques: lire, écrire, écouter, parler. Le problème est ici (étape no 6) de compléter ces objectifs particuliers par des objectifs spécifiques (v.g. rédiger une introduction, un paragraphe...) qui respectent les objectifs particuliers et les objectifs généraux (étape no 4) de l'école secondaire (v.g. expression personnelle, méthode de travail...); car, enfin, il faut bien l'avouer, l'école secondaire est le lieu privilégié d'apprentissage de certaines connaissances et de techniques: savoir et être capable de... Tout est là!

des mathématiques (cours de concentration) pour l'élève de 4e secondaire (formation générale). On pourra, s'il y a lieu, raffiner la taxonomie des objectifs de chaque cours en distinguant entre objectif d'enseignement et objectif de situation éducative[1], en spécifiant selon les domaines définis par Bloom et al; il n'est évidemment pas toujours possible ni toujours nécessaire de tenir compte, dans la définition d'objectifs spécifiques, de tous les paramètres indiqués à l'étape no 6. L'essentiel est cependant de décrire le plus concrètement possible ce que fera l'élève: c'est tout le problème de la technique de la définition d'un objectif spécifique.[2]

C'est à cette étape que se situent les documents publiés par le ministère de l'Education concernant les "cours" officiels: programme-cadre, plan d'étude, guide pédagogique, etc. Ils viennent en aide à l'enseignant qui s'efforce de définir son action auprès des élèves.

---

1. Nous revenons plus loin sur ce point ainsi que sur la possibilité que doit avoir chaque école de se donner des objectifs propres.

2. Voir note 1 du dernier chapitre de la deuxième partie. A titre d'exemple fort intéressant, cf. le projet de programme-cadre Formation personnelle et sociale présenté à la DIGEES, décembre 1971. Bâtir un examen, c'est ordonner les questions capables de mesurer des objectifs spécifiques; cf. Guide docimologique, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), 1971, 250 p.

Etapes nos 7 et 8 : Parmi tout ce qu'offre son école, chaque élève aura une liberté plus ou moins grande de choisir, selon ses aptitudes et ses intérêts, les cours qui formeront son profil scolaire; il s'inscrira à tel ou tel programme d'études et cherchera d'en atteindre les objectifs spécifiques avec plus ou moins de bonheur.

Pour aider les élèves à les atteindre, l'école met à leur disposition un certain nombre de services techniques (bibliothèque, psychologues, etc.) tandis que les enseignants ménagent des activités éducatives adaptées aux objectifs à atteindre (cours, ateliers, etc.).

Tout au moins sur le plan conceptuel, c'est ainsi que nous envisageons le schéma du projet éducatif de l'école secondaire. Est-il possible, à partir de l'école secondaire actuelle, de s'en approcher progressivement? L'école secondaire actuelle est-elle capable de se définir pratiquement un projet éducatif?

2 - <u>L'étape no 6</u>

Lorsque le ministère de l'Education annonce les objectifs généraux et particuliers de l'école secondaire et en promulgue la maquette de base, lorsqu'il publie les plans d'études et les guides pédagogiques, etc., il ne dit pas tout du vécu quotidien

de l'école; il reste encore à cette école une grande marge de liberté dans le choix des moyens spécifiques; il lui reste à identifier ce qu'elle fera chez elle et comment elle le fera. C'est la recherche du "style" qu'elle entend se donner.

Quelques paramètres essentiels capables de définir une école méritent qu'on s'y arrête.

a) Les objectifs de l'école

A côté des objectifs et des moyens pour y parvenir que l'Etat se donne afin d'assurer sa survie culturelle, il est d'autres objectifs qu'aura à se donner l'école pour s'identifier et se personnaliser. L'élève, le professeur et le milieu social où elle se trouve identifient l'école. Il ne nous paraît pas heureux de vouloir uniformiser, au point de les rendre banales, toutes les écoles de l'Etat. Chaque école, publique ou privée, en plus des objectifs généraux et particuliers de son niveau envers lesquels elle s'engage, doit pouvoir élaborer ses objectifs particuliers, ou si l'on veut, sa vocation particulière, qui lui permettront une individualité de bon aloi.

"... il ne faut pas oublier ... (que) chaque institution a des traits spécifiques qui l'individualisent, la caractérisent et la situent dans un milieu et à un moment donné.

La définition des objectifs de l'institution doit manifester que l'institution a une conscience lucide de l'école de son

niveau, de l'école de son temps et de son milieu. C'est la philosophie de l'éducation appliquée à une situation donnée. Entre les besoins identifiés du milieu social et les exigences de qualité de l'enseignement, l'institution se situe comme une réponse. Elle montre comment elle est engagée historiquement, quelle contribution elle veut et est en mesure d'apporter.

En somme, cette donnée fondamentale des objectifs exige que l'école ne soit pas qu'une succursale pour consommateurs, qu'une réunion de professeurs, qu'une boîte à cours et à services, mais le lieu d'un travail conscient d'une communauté d'étudiants, de maîtres et d'administrateurs qui tendent à des objectifs nets et spécifiques".[1]

Dans le sens sans doute des objectifs généraux définis par ailleurs, ces objectifs seront l'expression concrète et réaliste de ce que recherche l'école x: ils diront pourquoi elle a choisi tels programmes d'études, sa perception de sa population étudiante, quelles ressources elle met à leur disposition, quelle qualité de l'administration (générale, pédagogique et financière) elle veut réaliser, etc.

On le sait, dire, de la part de l'école, ses objectifs ne suffit pas: il lui faut continuellement mesurer la distance qui l'en sépare et établir le cheminement qui l'en approche.

---

1. P.-E. Gingras, Vers l'excellence par l'accréditation, document P.D. 601 publié dans la collection "Pédagogie et direction d'études", Montréal, CADRE, juillet 1970, 88 p.

En un mot, il faut que l'école procède régulièrement à sa critique personnelle, qu'elle s'auto-évalue afin de prendre conscience, comme un individu peut le faire, de ce qu'elle est et entend devenir.[1]

Il ne peut y avoir de projet tout court sans évaluation de ce qu'il devient. C'est capital. Nous n'insistons pas.

b) Cycle, cours et formation

Une des constantes des réformes de l'enseignement secondaire chez nous et ailleurs a été de distinguer deux cycles (un d'observation et d'exploration, l'autre et concentration), deux types de formation (générale et professionnelle) et un certain nombre de catégories de cours (communs, de concentration, complémentaires) auxquels on a ajouté récemment les activités étudiantes intégrées.

Nous n'allons pas reprendre ici ce qui a été dit ailleurs[2] au sujet de ces distinctions; nous les signalons pour mémoire et pour dire qu'elles méritent beaucoup d'être retenues et qu'il appartient à l'école, suite à certaines directives ministérielles, de dire l'esprit et la manière qu'elle entend avoir de les concrétiser. Ce sera pour elle un autre moyen de "se personnaliser".

---

1. Voir à ce sujet l'ouvrage de P.-E. Gingras pour connaître a) l'expérience américaine, b) les critères d'évaluation et c) les bibliographies pertinentes.

2. Depuis le Rapport Parent jusqu'aux différents documents d'éducation publiés par le Ministère.

c - Les objectifs spécifiques[1]

A l'école, et ailleurs, une foule de gens posent quotidiennement une foule de gestes et prennent bon nombre de décisions sans trop savoir dans quel but il le font. Non pas que tout geste et que toute décision méritent une telle attention; non pas que nous voulions voir la moindre action humaine justifiée par un objectif mûrement arrêté: tout n'est pas réductible à une telle rationalité et c'est tant mieux. Nos écoles, comme la personne, ont besoin d'imprévu, de spontanéité et de mystère. Où serait autrement le charme de la vie? Aimons et pratiquons les poètes.

Mais... mais quand un enseignant prépare un cours ou un examen, quand un élève s'adonne à un travail de recherche ou à des exercices physiques, il est souvent souhaitable, pour ne pas dire plus, que l'un et l'autre sachent où ils vont, ce qu'ils veulent atteindre au bout du compte. Il est bon qu'ils connaissent leurs objectifs.

Au sujet de la notion d'objectif spécifique, nous voulons faire quelques remarques importantes et utiles à ceux qui s'efforcent, en préparant un "cours", en fabriquant un examen, par exemple, de s'en fixer.

---

1. B.S. Bloom, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1: domaine cognitif, tome 2: domaine affectif, traduits par Marcel Lavallée, Montréal, Education Nouvelle, 1969 et 1970.

   E.J. Simpson, "The Classification of Educational Objectives, Psychomotor Domain" in Illinois teacher of Home Economics, vol. x, no 4, 1967.

   B.S. Bloom et al, The Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York, McGraw-Hill, 1971.

Invitons tout d'abord les enseignants à lire et à relire la Taxonomie de Bloom[1]; les pages du tome I: domaine cognitif leur fournira un modèle (exemplaire, par définition) de classification des objectifs pédagogiques en vertu desquels toute activité d'apprentissage peut être ordonnée: connaissances à acquérir et capacités intellectuelles à développer (analyse, synthèse, etc.); le tome II: domaine affectif classifie les objectifs qui concernent les dispositions, les attitudes et les goûts à développer. La taxonomie de Bloom n'est pas la seule: elle est la plus largement utilisée dans les ouvrages et revues pédagogiques américains. Pour qui sait lire, ces deux tomes constituent une excellente synthèse de la recherche américaine en psychopédagogie et une mine de suggestions utiles à l'enseignant qui s'interrogent sur la pratique de son métier; nous voulons souligner, en particulier, les pages du tome II qui traitent des rapports délicats entre le cognitif et l'affectif. Qu'il nous suffise ici d'avoir rappelé cet ouvrage assez bien connu chez nous, puisque le Service de la mesure et de l'évaluation l'utilise pour établir le tableau de spécification de ses examens de certification.[2]

Indiquer comment on définit, en se servant de la classification de Bloom, par exemple, des objectifs spécifiques

---

1. Taxonomie des objectifs pédagogiques, domaine cognitif. Résumé du tome I publié par le ministère de l'Education.

2. En collab. Guide docimologique, Montréal, CADRE, 1971.

au niveau de chaque élément de contenu d'une discipline (v.g. le français de 5ième secondaire puis tel élément de ce programme de français) n'entre pas dans notre propos. Ce sont là des objectifs dont la description doit apparaître dans les plans d'études établis par les enseignants dans la préparation lointaine et prochaine de leurs cours et dans la préparation et leurs examens. Il existe une technique particulière pour définir de tels objectifs à laquelle l'enseignant peut se référer.[1] Pour mieux comprendre ce qui va suivre, nous allons donner deux illustrations de ce qui est un objectif spécifique. Selon Mager, un objectif doit décrire: a) le comportement final, b) les conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester et c) les critères d'une performance acceptable. Exemple tiré de Bloom: "étant donné un moteur à courant continu de 10 chevaux ou moins, présentant une seule défectuosité et étant donné un ensemble standard d'outils et de références, l'élève doit être capable de réparer le moteur dans une période de 45 minutes." On aura compris que nous donnons ici la description d'un objectif spécifique concret au niveau d'un élément quelconque du contenu d'un programme donné.

---

1. R.F. Mager, Vers une définition des objectifs dans l'enseignement, traduit par G. Décote, Paris, Gauthier-Villars, 1969.
McAshan, Writing Behavioral Objectives, New York, Harper and Row, 1970.
H. Walbesser, Constructing Behavioral Objectives, Maryland, University of Maryland, College of Education, 1970.

Le deuxième exemple est un peu différent du précédent puisqu'il ne décrit pas un objectif explicitement (la critique externe d'un poème): nous le donnons car il illustre comment on peut passer d'un objectif à une question d'examen qui en contrôle la réalisation.

(On vient de remettre à l'étudiant un poème de quelques 20 lignes; il doit en faire la critique externe, ce qui suppose des capacités de compréhension et d'analyse selon les critères reçus.)

"Rédigez une dissertation de 250 à 500 mots où vous décrirez et apprécierez le poème. Dans notre description, il serait souhaitable que vous employiez des termes montrant que vous reconnaissez les caractéristiques formelles du poème. Vos principes d'évaluation devraient être énoncés clairement, même s'ils ne sont pas décrits ou défendus en détail." (Bloom, p. 217)

Or, il n'est pas toujours possible et utile d'en arriver à un tel degré de spécificité. Si les disciplines à contenu scientifique se prêtent généralement bien à ce genre d'objectif, il en va parfois autrement avec les sciences de l'homme, la littérature notamment, ou avec une activité quelconque dont il est difficile d'annoncer le résultat, activité importante par ailleurs (v.g. une création libre sur

un thème donné en littérature ou en art). Le résumé d'une petite "querelle" entre W.J. Popham et E.W. Eisner[1] sur ce sujet, nous fournira une distinction utile à établir entre objectif d'enseignement et objectif de situation éducative en ce qui concerne la description d'un objectif de comportement spécifique.

Les béhavioristes tiennent qu'un objectif est une "intention communiquée par une déclaration qui décrit la modification que l'on désire provoquer chez l'étudiant, déclaration précisant en quoi l'étudiant aura été transformé une fois qu'il aura suivi avec succès tel ou tel enseignement. Il s'agit de la description d'un ensemble de comportements[2] que nous désirons voir l'étudiant capable de manifester." (Mager)

Ainsi, fixer un objectif, c'est décrire le résultat attendu. Cette description est essentielle car c'est à sa lumière qu'on élaborera les méthodes, les moyens, et les contrôles qui permettront l'action éclairée de l'enseignant et surtout de l'élève, qui faciliteront la critique des

---

1. En collab. Instructional Objectives, monographie no 3 de l'AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, Chicago, Rand McNally, 1969. cf. le compte rendu de Armand Daigneault, "De deux notions complémentaires du mot objectif" in Prospectives, vol. 8, no 2, mars 1972

2. Connaître la situation géographique du détroit de Magellan, être capable de résoudre une équation à une inconnue, écrire un essai, pouvoir réparer un grille-pain, aimer la musique de Buxtehude, avoir une philosophie de la vie et mourir pour ses valeurs sont des comportements.

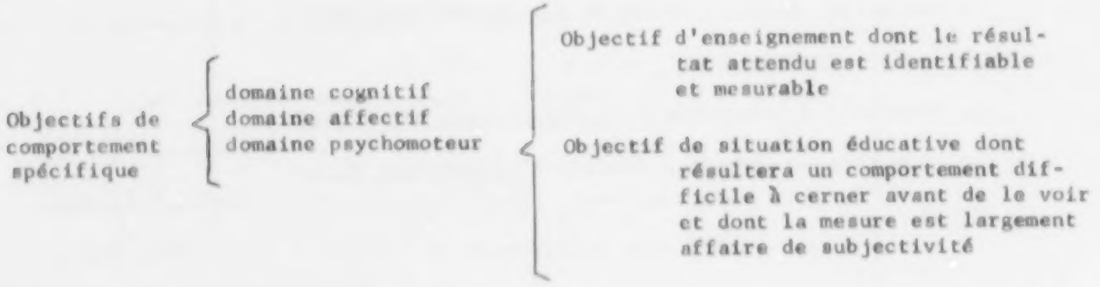
programmes officiels et des manuels en usage. Un objectif sera valablement décrit s'il communique clairement l'intention de son auteur, si sa description permet, pour ainsi dire, d'écarter toute erreur d'interprétation de la part d'une tierce personne.

On voit par là que lorsque nous parlons d'objectif, nous parlons de comportement final, soit verbal, soit non verbal. Bien plus, ce comportement se situera à l'intérieur de certaines limites ou conditions qui l'identifieront davantage et permettront de fixer les critères d'une performance acceptable, c'est-à-dire les critères de réussite à un contrôle quelconque.

En ce qui a trait à des comportements facilement identifiables, mesurables et qui mettent en cause les fonctions cognitives et affectives qui se situent au bas de la taxonomie proposée par Bloom (connaissance, compréhension, application et analyse, d'une part; réception, réponse et valorisation, d'autre part), soit les fonctions les moins complexes intellectuellement et les moins intériorisées affectivement, cette technique s'avère particulièrement efficace ou, tout au moins, utile.

C'est lorsqu'on veut se donner des objectifs qui font appel aux classes supérieures des domaines cognitif et affec-

tif de la taxonomie de Bloom (synthèse et évaluation d'une part; organisation et caractérisation, d'autre part), qu'on ne peut exclusivement utiliser la technique des objectifs de comportement spécifique. En effet, comment décrire qu'on veut que l'élève soit capable de créativité, d'imagination, d'intégration de valeurs religieuses? On n'enseigne pas la créativité ou l'imagination ou le respect d'autrui. On peut tout au plus mettre l'élève en situation de pouvoir créer ou respecter l'opinion d'un confrère. Pour se sortir de l'embarras où Popham se trouve, selon Eisner, celui-ci propose d'établir une distinction entre objectif d'enseignement et objectif de situation éducative et en disant que les deux sont des objectifs de comportement spécifique; le comportement final, dans le premier cas, est identifiable à l'avance et mesurable tandis que dans le deuxième cas, le comportement final est inconnu et difficilement mesurable. On aura le schéma suivant:



Voici comment Eisner en arrive à préciser ce qu'il entend par objectif de situation éducative.

En tant qu'institution chargée de transmettre une culture, l'école doit viser à faire acquérir par ses élèves les connaissances et habiletés propres à les rendre capables de profiter de l'héritage laissé par leurs prédécesseurs: lire, écrire et compter sont les trois habiletés fondamentales qui permettent d'aller plus loin, sont les trois outils fondamentaux qui permettent l'usage de la culture. Par ailleurs, l'école doit aussi se préoccuper de rendre l'élève capable d'apporter sa propre contribution à l'héritage culturel en lui fournissant l'occasion et les moyens d'édifier sa propre interprétation de cet héritage culturel. En un mot, deux soucis doivent animer l'école:

a) rendre l'élève habile à se servir des outils propres à lui permettre d'assumer son héritage culturel;
b) rendre l'élève capable de modifier ces outils, voire d'en créer de nouveaux, pour que sa culture demeure vivante.

A cette fin, Eisner propose de distinguer deux types d'objectifs de comportement:

1. les objectifs d'enseignement (instructional objectives)
2. les objectifs de situation éducative (expressive objectives)

Les objectifs d'enseignement définissent clairement le comportement particulier (habileté, connaissance, activité, geste, etc.) dont devra faire preuve l'élève qui aura franchi telle ou telle étape dans son apprentissage. Ces objectifs répondront aux critères, aux caractéristiques définis par Mager, par exemple, et concerneront des produits culturels spécifiques communément transmis par l'école: les techniques de la langue (lire, écrire, composer selon les normes), les sciences physiques, biologiques, etc. Ces objectifs et le programme d'études qui les supportera formeront un modèle prédictif, c'est-à-dire que objectifs et activités prétendront être utiles à l'élève qui veut le comportement final défini par l'objectif, d'une part; d'autre part, dans ce modèle, l'évaluation visera à déterminer dans quelle mesure l'objectif a été atteint; s'il ne l'a pas été, on pourra:

a) soit changer l'objectif

b) soit reformuler l'objectif

c) soit revoir l'instrument de mesure

d) soit revoir le programme d'études.

Ces objectifs étant connus de l'élève, celui-ci essaiera (on le souhaite) de les réaliser; l'enseignant et l'élève sauront reconnaître le comportement qui signifiera que l'objectif a été atteint puisque ce comportement aura été clairement défini. Exemple: pour telle tranche d'un programme d'histoire, l'enseignant a déterminé tel comportement final (connaître, comprendre, etc.).

Il peut, en munissant l'élève d'une série de questions, le mettre sur la piste du travail précis qu'il doit faire pour aboutir au comportement désiré. Définir clairement le comportement final est capital puisqu'il doit servir d'étalon sur lequel mesurer le comportement de l'élève. A la limite, le comportement final et l'objectif sont isomorphes.

Les objectifs de situation éducative sont tout autre. Un objectif de situation ne détermine pas un comportement final, il décrit plutôt une situation éducationnelle. Il identifie une situation, un problème, une tâche que l'élève rencontrera, aura à résoudre, aura à accomplir, mais il ne déterminera pas ce qu'apprendra l'élève à l'occasion de cette situation, de ce problème, de cette tâche. Un objectif de situation est une invitation à explorer (de la part de l'élève et de l'enseignant), à discuter, à s'intéresser à des objets intéressant l'élève. <u>An expressive objective is evocative rather than prescriptive</u>.

C'est une invitation, un thème de travail à l'occasion duquel les connaissances et les habiletés acquises autrement sont mises à profit, exploitées et rendues idiosyncrasiques. Ce que veut un objectif de situation, ce n'est pas l'homogénéité des réponses chez les élèves, mais la diversité puisque chaque élève aura l'occasion de "personnaliser" ses connais- et habiletés dans une réponse, chaque élève aura un comporte-

ment qui sera sien. Evaluer, dans une telle situation, ne signifie pas comparer à des standards, ou mesurer à partir de normes étalonnées, mais reconnaître la signification, l'unicité, et l'individualité du produit offert par l'élève. Ce produit sera une "surprise" tant pour l'élève que pour le professeur...

Quelques exemples objectifs de situation éducative:

1. Livrer son interprétation personnelle du message de Menaud, maître-draveur;
2. découvrir le signification du Vieil homme et la mer;
3. fabriquer un objet à trois dimensions en ne se servant que de bois et de fil de laiton;
4. passer une journée et une nuit à l'abbaye de Saint-Benoît-du-Lac et livrer ses impressions.

Il importe de noter encore une fois que de tels objectifs ne doivent pas définir ce que sera capable de faire l'élève mais doivent plutôt décrire la situation d'apprentissage. Pour revenir à l'évaluation du travail fourni par l'élève, on peut dire qu'évaluer, dans ces conditions, revient presque à faire de la critique d'art: il s'agit de découvrir les qualités et les faiblesses de l'oeuvre présentée selon des critères objectifs et subjectifs dont devra être conscient le critique.

Eisner croit que c'est ce genre d'objectifs que les enseignants utilisent le plus communément, surtout, bien entendu, dans l'enseignement de disciplines telles que la littérature, les arts, etc. Bien plus, c'est ce genre d'objectifs qui nous semblent devoir prévaloir de plus en plus au fur et à mesure qu'on s'élève dans les niveaux scolaires: l'école élémentaire et secondaire ont besoin d'un grand nombre d'objectifs d'enseignement puisqu'on y acquiert les connaissances et habiletés techniques fondamentales, tandis que l'enseignement collégial et universitaire chercheront à susciter de façon croissante et graduée des comportements de plus en plus individuels, personnalisés et qui reflètent davantage la liberté, la créativité et les talents de l'individu.

Eisner conclut en disant que les objectifs d'enseignement forment le corpus des connaissances et habiletés transmises par une culture et qui rendent la recherche possible, alors que les objectifs de situation éducative permettent l'utilisation personnelle de ce corpus dans le but de rendre vivante et progressive cette culture; les uns favorisent l'acquisition du "déjà connu", les autres permettent la naissance du "jamais vu". L'enseignant, selon ses valeurs, selon sa philosophie de l'éducation et selon ses capacités physiques et intellectuelles, mettra l'accent sur les uns ou sur les autres, tantôt sur les uns et tantôt sur les autres.

Il veillera cependant à ne pas détruire l'élève faute d'avoir compris que les deux types d'objectifs sont nécessaires, à des degrés d'importance divers eu égard au niveau d'enseignement où il oeuvre, bien sûr, mais où surtout s'éduque l'élève.

Nous venons d'ajouter, nous en convenons, aux éléments indispensables pour comprendre la notion d'objectif. Par rapport à la finalité de ce document sur l'école secondaire, ces pages ne sont pas absolument nécessaires encore qu'intéressantes (?); mais si ce document doit être lu par les administrateurs, les enseignants voire même les élèves (pourquoi pas? N'ont-ils pas le droit de participer à la vaste interrogation que constituent ces pages? Faire lire celles-ci à un élève de 5e secondaire et susciter sa réflexion ne nous paraît pas déplacé ou inutile; au contraire, ce serait un des moyens capables d'ouvrir l'école à la vie), n'est-il pas bon qu'ils puissent entrevoir plus d'une facette de l'énorme problème que constitue une réflexion même partielle sur leur raison d'être?

3 - Un projet à bâtir à l'école secondaire

D'une philosophie de l'homme au transport scolaire: tout projet éducatif se situe entre ces deux termes, ces deux termes, ces deux points d'arrivée.

Le projet décrit dans ces pages est un point de départ qui ne peut rester confiné derrière le comptoir des objets

perdus au ministère de l'Education: il faut le livrer aux praticiens de l'école secondaire qui le critiqueront, l'accepteront ici, le refuseront là où le modifieront ici et là. Voilà qui est bel et bien.

En effet, c'est par ce seul labeur de réflexion que le praticien pourra dire quel est son projet par rapport à celui-ci; il lui faudra dire, de plus en plus clairement, la distance qui le sépare du projet proposé, l'écart qu'il met entre son projet et le nôtre. Grâce aux vertus de l'échange, il est peut-être possible que les deux projets en viennent à se rencontrer quant à un minimum vital; alors, il y aura début d'un projet collectif.

En attendant, il est essentiel que chacun prenne conscience du lieu qui l'identifie s'il veut comprendre le lieu de l'autre. Quand on peut situer visiblement deux points, il est aisé d'en mesurer l'écart et de chercher à le diminuer.

Ca prendra le temps qu'il faut: encore faut-il en prendre si on se donne un projet.

QUATRIEME PARTIE

EN GUISE DE CONCLUSION...

Notes du lecteur

C'est en effet au niveau de l'école que seront vécus les objectifs retenus car ceux-ci ne peuvent être concrétisés que par des moyens dans l'élaboration et l'utilisation desquels chaque école aura sa part à jouer.

Or il se peut qu'une école, en dépit de ses protestations du contraire, ne fasse pas ce qu'il faut pour réaliser ou, tout au moins, tenter de réaliser les objectifs qui la définissent. On peut fournir en guise d'explication que c'est par incompétence, ignorance ou malhonnêteté qu'elle n'y arrive pas. Il se peut mais cette explication nous paraît simplificatrice. Quand on veut, on peut.

Nous croyons l'homme québécois capable d'inventer l'école dont il rêve, une école qui ne suscite pas de faux espoirs, qui ne promet pas des résultats irréalistes, mais une école qui ait charge d'éduquer le corps, l'esprit et l'âme de la jeunesse qui, demain, devra à son tour reprendre la démarche que nous venons de faire car, devenue adulte, elle devra réfléchir sur les pourquoi et les comment d'un monde qui aura progressé depuis et qui aura à se poser les questions éternelles concernant l'homme. Ces questions on peut les lire dans la Genèse comme dans l'Iliade. Si on a raffiné le vocabulaire, on n' a pas changé la portée de la question qui concerne le destin de l'homme. Un destin est un système de valeurs. L'Etat, la société, l'école et l'individu doivent dire

celui qu'ils privilégient, individuellement et collectivement. Il n'y a pas de culture sans projet collectif. Sans projet culturel collectif, il n'y a pas d'hommes. Quel est l'homme québécois de la formation duquel l'école québécoise veut faire son projet? Quel système de valeurs le définira?

a)[1] " Un premier système de valeurs définit l'homme par son occupation: l'homme est fermier, avocat, plombier, psychologue, médecin, menuisier. Selon ce système de valeurs, le critère d'une vie réussie, c'est le succès économique et la hiérarchie des occupations y sert d'échelle pour juger de la valeur humaine des individus. Dans cette parspective, le travail n'a pas de dignité intrinsèque mais n'est acceptable que dans la mesure où il procure des bénéfices; de même, les études n'ont de valeur ou de justification que si elles peuvent rapporter quelque chose.

Lorsqu'une telle conception de l'homme, du travail et des études guide l'élaboration d'un curriculum, l'utilité ou la rentabilité à court terme devient le critère fondamental du choix des objectifs. Les apprentissages monayables sur le marché du travail occupent dans le programme une place prépondérante, au

---

1. G. Dussault, Le conseiller et le curriculum, 1971, d'après A. King et J. Brownell, The Curriculum and the Discipline of Knowledge: A Theory of Curriculum Practice, New York, J. Wiley and Sons, 1966.

détriment des études libérales : par exemple, l'étude du français ou de l'anglais commercial remplace l'étude de la littérature, les cours de mathématiques sont remplacés par des cours de comptabilité , les cours de chimie par des cours de chimie domestique. Un tel curriculum contiendra peu d'éléments susceptibles de libérer les défavorisés de leur pauvreté économique ou culturelle et de leur permettre une existence meilleure que celle qu'ont connue leurs parents. Pourtant ce sont presque'infailliblement les défavorisés de toutes sortes -- les lents, les pauvres, les caractériels -- qui constituent, à l'école secondaire, la clientèle ordinaire de ces programmes. Donner préséance à l'homme occupationnel lorsqu'on choisit les objectifs d'un programme d'études, c'est donner priorité aux revendications des employeurs, aux exigences de l'industrie, du gouvernement, de l'armée, des écoles professionnelles, en d'autres mots, aux exigences et aux revendications de l'establishment économique.

b) Un autre système de valeurs considère l'homme d'abord et avant tout comme un être politique qui appartient à l'Etat et dont l'Etat est responsable. Ici l'homme est identifié par son appartenance à un Etat-nation: il est allemand, japonais, canadien, russe, chinois, américain. L'Etat veille à préparer des citoyens qui lui seront fidèles; il définit le bien et l'intérêt des individus en fonction du bien et de l intérêt de la nation ou du gouvernement; il prescrit souvent certains sujets d'étude considérés comme essentiels à la loyauté politique, par exemple l'enseignement d'une langue, et en proscrit certains autres qui

constituent une menace à cette loyauté; il contrôle directement ou indirectement l'accès aux métiers ou aux professions. Lorsque triomphe la conception de l'homme politique, on voit naître et se développer l'Etat totalitaire et l'on voit l'Ecole et les programmes prendre certaines des caractéristiques suivantes.

1- L'ethnocentrisme marque les programmes: l'histoire nationale a préséance sur l'histoire universelle; certaines notions et certaines croyances sont présentées sous un jour favorable ou défavorable; la loyauté envers l'Etat ou la nation est encouragée plutôt que la loyauté envers un idéal.

2- L'Etat contrôle le système scolaire: les non-citoyens n'ont pas le droit d'enseigner dans les écoles; les enseignants sont bien davantage des employés de l'Etat que des professionnels libres; le contenu des programmes est choisi en fonction des opinions des groupes politiques forts; l'Etat accrédite les écoles professionnelles et de métiers et il décerne lui-même les permis d'exercer professions et métiers.

3- Ecoles et programmes d'études deviennent facilement des instruments pour gagner des guerres, pour combattre le chômage, pour établir un ordre social nouveau. C'est ainsi que lorsque l'homme politique devient le critère de sélection des objectifs qui constituent le curriculum, les valeurs individuelles perdent de l'importance au profit des valeurs étatiques et nationales.

c) Un troisième système de valeurs considère l'homme comme un être social, c'est-à-dire comme un membre d'un groupe humain. Ce groupe a des fins propres, il possède un système intégré d'attitudes, d'habitudes, de croyances et de moeurs; il tend à se perpétuer et, pour ce faire, il exige de ses membres loyauté, désintéressement, dévouement et foi en ses programmes d'action, en ses structures et en ses héros. Dans cette perspective, la perfection de l'homme consiste dans la subordination de ses intérêts personnels à ceux de la collectivité, dans la conformité de son comportement aux normes acceptées par la société, dans sa foi aux divers dogmes qui constituent la religion séculière du groupe.

Lorsque prévaut un tel système de valeurs, on demande à l'école de satisfaire les désirs de la société, d'être l'instrument par excellence pour assurer des relations correctes entre les individus et la collectivité, d'aider à corriger les désordres sociaux, d'initier les élèves à l'idéologie sociale. Par ailleurs, on ne confie pas à l'Ecole le mandat et on ne lui reconnaît pas le droit de critiquer l'ordre politico-social établi. Typiquement, le curriculum élaboré à partir des revendications de l'homme social sera construit alentour de thèmes ou de problèmes et contiendra des cours tels que "la vie familiale", "la conduite automobile","l'hygiène personnelle","la prévention des incendies", "les bonnes manières et la morale",

"les problèmes sociaux", "les relations humaines", "la sécurité et la prévention des accidents", etc. Essentiellement, un curriculum élaboré à partir de l'idéologie de l'homme social sera une série d'objectifs visant, par l'entraînement, le conditionnement, l'endoctrinement et l'enseignement, à amener les étudiants à penser, à agir, à croire"correctement" en des matières et domaines fort complexes et souvent fort controversables.

d) Un quatrième système de valeurs considère l'homme en fonction de son destin éternel, comme un être d'abord et avant tout religieux. Dans cette perspective, l'homme est fini et faillible mais déjà, d'une certaine façon et à cause de sa relation personnelle avec Dieu, magnifiquement vainqueur de la mort.

Lorsque, de préférence à toute autre, cette perspective sert de critère pour la sélection des objectifs qui constituent le curriculum, les caractéristiques suivantes peuvent être observées: certains contenus qui sont en désaccord avec les dogmes de l'Eglise qui soutient l'Ecole sont mis de côté ou traités de façon biaisée; la tradition, la pureté de la foi et l'héritage culturel classique occupent une place de choix; une censure s'exerce à l'endroit de certains éléments culturels; la philosophie, l'histoire, la littérature et la religion sont des matières que tous les élèves doivent fréquenter; on enseigne la fraternité humaine, le sacrifice et l'amour.

e) Un cinquième système de valeurs considère l'homme d'abord et avant tout comme un être capable de découvrir, d'exprimer et de créer des symboles. L'homme symbolisateur raisonne, réfléchit se souvient, médite, imagine, lutte pour soumettre à la raison ses émotions et ses actions, fait du savoir une vertu et de l'ignorance un vice, connaît la joie, l'émerveillement, la beauté, l'angoisse, le bien, le mal, la vérité; il entend les appels à la liberté, au devoir, à l'honneur, à la miséricorde et, par-dessus tout, à l'amour. Par ces multiples aspects de son intellect, l'homme se distingue des autres créatures. Dans cette perspective, l'intellect est l'outil qui permet au jeune humain de conquérir sa liberté et de se dégager des jougs possibles que sont le travail, l'Etat, la société, la religion.

Lorsqu'une telle conception de l'homme préside à la sélection des objectifs qui constituent le curriculum, celui-ci à des caractéristiques nettes. Ses objectifs sont puisés dans les disciplines du savoir car l'on assume que c'est dans ces disciplines que l'on trouve les plus riches symboles découverts, exprimés et créés par la race humaine, et parce que l'on assume aussi, en conséquence, que c'est au contact des disciplines que l'intellect du jeune humain peut le mieux se développer. L'apprentissage des systèmes symboliques (langues, nombres, formes) est un objectif fondamental de ce curriculum. L'héritage intellectuel de l'humanité y est mis à la disposition de tous les étudiants. La solution de problèmes y est une occupation et une

préoccupation constante puisqu'au coeur de chaque discipline on retrouve la quête de la connaissance et de la vérité. Dans un tel programme d'études, les enseignants font appel aux vérités les mieux établies pour analyser, synthétiser, critiquer et juger les thèses sociales, économiques, politiques et religieuses dans le seul but d'aider les étudiants à s'élever au-dessus et à se dégager de leur famille, des groupes auxquels ils appartiennent, de leur gouvernement, de leur pays, de leur moi, pour ainsi dire devenir capables des seuls choix qui sont vraiment humains: les choix libres."

Où l'école secondaire québécoise puisera-t-elle son bien? Quelles valeurs l'identifieront?

Bibliographie méthodique

(À venir)

Pour l'instant, consulter

1 - Les références données en bas de page

2 - La bibliographie de Présents et futurs au choix, du Centre de recherche prospective en éducation de l'Université au Québec aux Trois-Rivières, Québec, ministère de l'Education, Document Education et affaires étudiantes 7-05, 1971.

3 - La bibliographie de l'Opération Départ (Montréal), Rapport final, Québec, ministère de l'Education, Direction générale de l'éducation permanente, 1971.

I FINALITE DE L'EDUCATION

L'éducation a pour finalité l'autodétermination de chaque homme en tant qu'être libre, moral et raisonnable par la synthèse consciente qu'il fait de son développement biologique, intellectuel, culturel, social et spirituel.

Commentaires

A toute fin pratique, on ne peut que référer le lecteur aux vingt premières pages du document pour connaître les tenants et aboutissants de cette finalité assignée à l'éducation.

Précisons cependant quelques termes:

1.- autodétermination: la réalisation de soi-même, la création de soi-même; l'action de décider par soi-même et la conscience qu'on a de cet acte.

2.- chaque homme: l'éducation de l'homme, c'est l'éducation de chaque homme; c'est encore en considérant l'éducation de chaque individu qu'on peut le mieux, au niveau de discussion où nous sommes, rejoindre l'éducation de la collectivité.

3.- libre, moral, raisonnable: l'homme est capable de connaître, de juger et d'agir avec pleine conscience et après réflexion; nier ce postulat, c'est nier toute possibilité d'éducation.

4.- synthèse consciente: il s'agit ici de l'accord que chaque homme doit viser à assurer, entre les différentes composantes de son activité; c'est l'activité dirigée par opposition à la réalisation prématurée, selon le mot de H. Berr; c'est l'intégration voulue, intellectuellement et affectivement, des différents plans du développement humain.

5.- développement: par rapport à notre affirmation qui dit que le projet éducatif est un projet utopique, nous entendons "développement" dans le sens de réalisation jamais achevée, de croissance en quête de son épanouissement.

Commentaires

6.- en résumé: la réalisation de soi est la fin ultime de l'éducation; elle est possible parce que l'homme est libre, moral et raisonnable; elle s'effectue "quotidiennement" par la quête d'une intégration de plus en plus ordonnée des différents plans du développement; cette quête passe par l'intelligence et par le coeur.

7.- Voir les objectifs généraux de l'éducation: ils explicitent sa finalité.

II OBJECTIFS GENERAUX DE L'EDUCATION

1. Sur le plan biologique

1.1 Permettre à l'homme un développement sain du corps et la réalisation d'un état de vigueur adapté aux tâches qu'il attend de lui.

2. Sur le plan intellectuel

2.1 Permettre à l'homme la possession d'un ensemble organisé et ouvert de connaissances.

2.2 Permettre à l'homme l'acquisition de méthodes de pensée et de travail qui lui permettent de s'adapter aux situations nouvelles.

2.3 Permettre à l'homme la mise à jour et le renouvellement qui s'imposent à cause des progrès de tous ordres que connaît l'humanité.

Commentair

permettre: donner le moyen, l'occasion, la possibilité de. Au niveau des objectifs généraux de l'éducation, c'est le verbe qui semble le mieux convenir si on veut respecter la dimension "liberté" de l'autodétermination assignée comme finalité à l'éducation; à d'autres niveaux, ce verbe pourra devenir: admettre, approuver, consentir, autoriser, favoriser, susciter, amener, contribuer, etc.

sain: qui est bien constitué, qui fonctionne normalement, sans trouble. Une croissance en quête d'épanouissement, sur le plan biologique, suppose certaines corollaires: un fonctionnement satisfaisant et une capacité d'adaptation.

Sur le plan intellectuel (celui de la faculté de connaître et de comprendre), l'homme se réalise par des activités diversifiées, théoriques et pratiques, d'information et de formation qui, par renouvellement et mise à jour possibles, lui permettront une saisie adéquate du monde.

Ces objectifs sont, pourrait-on dire, placés selon un "ordre chronologique": acquérir des connaissances et des méthodes qui sont appelées à être continuellement "revues et corrigées".

3. Sur le plan culturel

3.1	Permettre à l'homme d'entrer en contact avec les valeurs et les biens culturels qui expriment sa civilisation.
3.2	Permettre à l'homme de découvrir que les autres civilisations expriment, différemment et valablement, la commune humanité.
3.3	Permettre à l'homme la réalisation d'oeuvres personnelles qui prolongent cette ouverture culturelle et qui la maintiennent vivante.

Commentaires

organisé: ordonné, constitué en vue de former un ensemble significatif

ouvert: qui n'est pas étroit, qui n'est pas fermé aux idées nouvelles, qui cherche à comprendre sans préjugé

renouvellement: il y a nécessité de revoir son acquis intellectuel (connaissances et habiletés) pour le rajeunir ou le transformer

L'homme doit pouvoir découvrir et s'approprier les valeurs humaines incluses dans les biens mis à sa disposition.

Autant sur la plan intellectuel on parle d'ouverture d'esprit, autant sur le plan culturel il faut parler de communion (c'est-à-dire de compréhension par union) avec les autres civilisations.

Toute appropriation culturelle trouve sa réalisation dans la création personnelle qui la concrétise et la prolonge.

4. **Sur le plan social**

4.1	Permettre à l'homme de s'impliquer dans le processus d'évolution des divers aspects de la vie sociale: vie familiale, vie professionnelle, vie civique, vie économique, vie politique, vie religieuse.

Commentaires

Par l'acquisition des languages et l'utilisation des connaissances instrumentales en usage dans le groupe, par la participation aux idéologies et aux aspirations du groupe, par une ouverture et une adaptation aux changements professionnels et sociaux du groupe, l'homme réalise sa capacité de vivre dans le milieu où il est appelé à vivre.

Ainsi capable d'assumer son milieu social, l'homme doit dépasser cette assomption en participant au progrès évolutif de ce milieu.

5. **Sur le plan spirituel**

5.1	Permettre à l'homme de prendre conscience de qui il est, de ce qu'il entend devenir.
5.2	Permettre à l'homme de donner un sens à sa vie par l'exercice de sa liberté face aux besoins fondamentaux de connaître, d'aimer et de créer.
5.3	Permettre à l'homme des attitudes et des comportements en accord avec le sens ainsi trouvé.
5.4	Permettre à l'homme l'expression de son affectivité "car l'affectivité seule est synthèse totale, seule elle est toute la conscience."

L'aboutissement du projet éducatif est la naissance de l'homme intègre comme l'entend Erickson (cité par Bloom, Tome II, p. 197):

"Même s'il a conscience de la relativité de tous les genres de vie possibles qui ont donné un sens à la lutte humaine, le détenteur d'intégrité est prêt à défendre la dignité de son propre genre de vie contre toutes menaces économiques et matérielles. Car il sait que la vie d'un individu est la coïncidence accidentelle d'un cycle de vie unique avec un moment unique de l'histoire et que pour lui toute intégrité humaine demeure ou s'écroule avec le seul genre d'intégrité auquel il participe. Le genre d'intégrité adopté par la culture ou la civilisation à laquelle il appartient devient ainsi le "patrimoine de son âme", le sceau de sa paternité morale, de lui-même. Devant ce dénouement, la mort perd son importance douloureuse."

Commentaires

Socrate, Jésus et quelques autres ont accepté que leur mort soit l'expression amoureuse de leur intégrité.

spirituel: propre ou relatif à l'âme ou à l'esprit.

En soi, c'est-à-dire considérée objectivement, l'éducation n'a pas à être catholique, protestante, juive, shintoïste ou adventiste.

Les objectifs définis ici, s'ils sont "déconfessionnalisés" n'empêchent pas, pour qui le veut, toute référence religieuse possible.

Il nous semble que c'est au niveau des objectifs d'une école qu'on pourra faire référence à une religion en particulier.

III OBJECTIFS GENERAUX DE L'ECOLE SECONDAIRE

1. Sur le plan biologique

a) **Permettre à l'homme un développement sain du corps et la réalisation d'un état de vigueur adapté aux tâches qu'il attend de lui.**

b) 1.1 Acquérir une meilleure compréhension et un meilleur contrôle de son comportement physique.

1.1.1 Connaître et comprendre le fonctionnement du corps humain.

1.1.2 Devenir plus autonome et plus indépendant dans sa conduite en identifiant et en respectant ses limites physiques.

Commentaires

Plusieurs de ces objectifs généraux pourraient être retenus par l'école élémentaire ou par l'enseignement collégial ou par la famille tant il est difficile de cerner, si une telle chose se peut, ce qui revient en propre à l'école secondaire. Ces objectifs n'en demeurent pas moins aussi ceux de l'école secondaire. C'est au niveau des objectifs particuliers de l'école secondaire et des objectifs spécifiques d'enseignement ou de situation éducative (étapes 5 et 6) qu'il faudra traduire en termes encore plus concrets l'orientation que visent à décrire les objectifs qui suivent.

La connaissance de son corps doit pouvoir permettre à l'élève un comportement physique respectueux de ses limites. La meilleure connaissance, en ce domaine, vient encore de l'exercice pratique d'éducation physique (la gymnastique régulière, voire quotidienne) d'une part, et d'autre part d'une information scientifique et objective concernant le développement biologique chez l'adolescent

1.2 Etre capable d'appliquer les principes sanitaires élémentaires à des problèmes de santé.

1.2.1 Devenir plus autonome quant à la pratique de l'hygiène.

1.2.2 Etre capable d'habitudes hygiéniques adaptées à sa santé.

1.3 Connaître et pratiquer pour soi et pour les autres les normes élémentaires de sécurité de tous ordres.

Commentaires

Une saine hygiène alimentaire, dont les cafétérias des écoles devraient fournir l'exemple accessible à tous les élèves, est sans doute ce qui fait le plus défaut chez nos adolescents.

Prendre soin de sa santé, à cet âge, peut aussi signifier: se bien vêtir, ne pas fumer, faire confiance aux médecins plutôt qu'aux charlatans, faire attention aux symptômes de la fatigue et des maladies les plus communes à l'adolescence, etc.

Que le service de santé soit une réaliste vécue, conditionnée par les besoins des jeunes de 12 à 18 ans dans nos écoles.

Institutionnaliser un véritable service de prévention avec visites médicales régulières et obligatoires.

Assurer des services adéquats tels que: éclairage, chauffage, ventilation, aération, circulation, etc.

Que des salles de détente soient prévues dans toute école polyvalente.

En classe, en récréation, dans la rue, chez soi, etc., respecter les normes de sécurité traduit un respect de soi et des autres indispensable.

	1.4	S'adonner à la pratique de jeux et de sports, individuels ou collectifs, propices au bon conditionnement physique.	Développer le "sport-action" plutôt que le "sport-spectacle". On n'a pas à épiloguer longuement sur la nécessité d'un bon conditionnement physique quand on songe aux longues heures qu'un élève passe, inactif physiquement, à étudier, à lire, à écouter... La détente physique est la meilleure détente de l'esprit.
2.	Sur le plan intellectuel		
a)	2.1	Permettre à l'homme la possession d'un ensemble organisé et ouvert de connaissances.	
	2.2	Permettre à l'homme l'acquisition de méthodes de pensée et de travail qui lui permettent de s'adapter aux situations nouvelles.	
	2.3	Permettre à l'homme la mise à jour et le renouvellement qui s'imposent à cause des progrès de tous ordres que connaît l'humanité.	

Commentaires

b) 2.1.1 L'acquisition et/ou le perfectionnement par l'élève de connaissances particulières afin d'accroître et d'approfondir le champ de son savoir.

2.1.1.1 Comprendre la signification du monde naturel et humain et du progrès, surtout scientifique, pour l'homme.

2.1.1.2 Accroître son habileté à communiquer ses idées selon les formes et les normes communément reçues.

2.1.1.3 Développer la créativité, l'imagination et toutes les formes de la pensée inventive.

Commentaires

Il ne fait pas de doute que l'école est actuellement le lieu privilégié de l'acquisition d'un savoir ordonné et fondamental: langues maternelle et seconde, mathématique, sciences de l'homme, sciences de la nature, etc. Ces connaissances sont le support d'habiletés techniques particulières; autrefois, on disait: savoir lire, écrire, parler, compter, etc.

La difficulté est d'assurer d'une part l'acquisition des connaissances et habiletés fondamentales (on ne va pas à l'école uniquement pour regarder les fleurs pousser), et, d'autre part, favoriser chez l'élève une expression et une création personnelles qui utilisent le plus souvent possible les normes inhérentes aux moyens utilisés (on peut exprimer en un sonnet pourquoi on aime regarder une fleur pousser). C'est le problème de l'écart entre le sujet et l'objet c'est à dire de l'élève qui veut connaître et s'exprimer et de l'objet qui oblige à des habiletés particulières: la poésie libre et la dissertation formelle, aimer la nature et devoir s'astreindre à l'observation scientifique, aimer la mécanique et savoir expliquer le fonctionnement d'un moteur, etc.

Si l'école secondaire ne permet pas au moins l'acquisition et/ou le développement de ces connaissances et habiletés fondamentales qui conditionnent toute l'histoire intellectuelle à venir de l'élève, elle est injustifiable.

2.2.1 L'acquisition et/ou le perfectionnement de méthodes de pensée et de travail qui initient aux différentes problématiques.

2.2.1.1 Etre habile à recueillir l'information, à rapporter et à évaluer les résultats d'une étude et d'une recherche.

2.2.1.2 Accroître son habileté à raisonner logiquement.

2.2.1.2.1 Initiation à l'approche objective d'un problème et à sa définition.

2.2.1.2.2 Etre capable de colliger, d'organiser et d'évaluer l'information relative à la solution d'un problème.

2.2.1.2.3 Etre capable d'ordonner un raisonnement qui débouche sur des conclusions logiques.

2.3.1 L'exercice d'activités expérientielles qui stimulent la curiosité intellectuelle et rendent l'élève désireux de savoir.

Commentaires

Cet objectif orienté vers l'habileté méthodologique intellectuelle nous paraît capital: il est au coeur de tout savoir qui se veut ordonné. C'est cet objectif que reconnaissent le P.S.S.C., le I.S.P., et autres programmes de même calibre.

Il est évidemment impossible d'inculquer à l'élève toutes les connaissances utiles maintenant et plus tard. Il n'a existé qu'un Pic de la Mirandole. Il faut donc mettre l'accent sur "le développement des méthodes générales d'approche des problèmes et sur l'acquisition de connaissances pouvant être appliquées à un très large éventail de situations".

L'enseignement spécialisé conduit à la spécialisation des problèmes à résoudre: par définition ces problèmes sont rares au secondaire.

Il faut bien voir que si l'école doit être polyvalente pour répondre à certains intérêts et aptitudes de l'étudiant, l'élève ne l'est pas de la même manière: il l'est par l'outil qu'il se donne. Des connaissances de chimie minérale ne sont pas d'un usage certain dans une foule de situations.

Lire Bloom, Tome I, p. 39 à 46

Nous croyons que des expériences et des exercices pratiques et significatifs sont capables de valoriser les connaissances acquises et les méthodes retenues; toute connaissance ou habileté valorisée par l'action demeure vivante: elle incite à l'interrogation, à la curiosité. L'expérience significative est le meilleur promoteur de l'éducation permanente.

3. Sur le plan culturel

a) 3.1 Permettre à l'homme d'entrer en contact avec les valeurs et les biens culturels qui expriment sa civilisation.

3.2 Permettre à l'homme de découvrir que les autres civilisations expriment, différemment et valablement, la commune humanité.

3.3 Permettre à l'homme la réalisation d'oeuvres personnelles qui prolongent cette ouverture culturelle et qui la maintiennent vivante.

b) 3.1.1. Comprendre la notion de temps historique et de développement culturel.

3.1.1.1 Entrer en contact avec les manifestations culturelles de sa société: théâtre, cinéma, musique, peinture, etc.

3.1.1.2 Initier aux nouvelles techniques d'expression culturelle: télévision, journaux, loisirs, etc.

3.1.1.3 Etre capable d'apprécier les produits culturels selon les normes les plus partagées.

Commentaires

Lorsque nous avons abordé le rôle de l'école, nous avons retenu qu'elle devait être agent culturel et de développement social.

Nous croyons, comme Dumont, que l'élève peut être héritier et critique de sa culture et de son milieu social: il l'est de toute façon dans "l'école parallèle" qu'il fréquente. L'école officielle peut-elle encore longtemps se permettre d'être un milieu souvent factice et marginal? Ne peut-elle pas devenir un milieu d'engagement et de participation culturels?

Comprendre: à entendre dans son sens large de savoir, saisir, sentir.

Ouvrir l'école à la vie pour éviter qu'elle devienne un milieu marginal par rapport au milieu social que connait l'élève hors de l'école, est un impératif qu'on répète souvent; mais comment faire de l'école un milieu de vie humain? Nous croyons la tâche "d'acculturation" de l'école capitale à ce point de vue

Mais l'élève veut-il que son école soit un milieu de vie?

3.1.1.4 Manifester ses préférences artistiques.

3.1.1.5 Etre capable de se former une opinion concernant les orientations culturelles de sa société.

3.2.1 En relation avec celles de sa société, comprendre les caractéristiques et les manifestations culturelles fondamentales d'autres sociétés.

3.3.1 Mettre l'élève en situation de manifester ses capacités de création.

3.3.1.1 Favoriser l'expression culturelle concrète chez l'élève.

3.3.1.2 Exploiter les produits de cette expression.

Commentaires

Mettre en situation de communier avec d'autres produits culturels que ceux de sa civilisation.

Les activités socio-culturelles, par exemple, sont éminemment capables d'amener l'élève à apprivoiser son école, si tant est qu'il le veut. Nous sommes ici sur le plan affectif et on sait le droit de vie ou de mort qu'il détient sur le cognitif. A cet âge, l'intelligence passe par le coeur.

Lire Bloom, Tome II, p. 61 à 71; 97 à 99.

Créer un environnement culturel (architecture, décoration, musique), qui s'inspire du bon goût et où s'inscrivent les oeuvres tant des professeurs que des élèves.

4. Sur le plan social

a) Permettre à l'homme de s'impliquer dans le processus d'évolution des divers aspects de la vie sociale: vie familiale, vie professionnelle, vie civique, vie économique, vie politique, vie religieuse.

b) Prendre conscience des droits et des devoirs de l'individu au sein de la société et les valoriser par un engagement approprié.

4.1 Acquérir des comportements qui manifestent une participation positive au milieu familial.

4.1.1 Connaître et comprendre la nature et le rôle de la cellule familiale comme institution sociale.

4.1.2 Connaître et comprendre sa propre position face au milieu familial.

4.2 Faire ou se préparer à faire un choix de carrière judicieux.

4.2.1 S'informer des choix de carrières et de leurs exigences.

4.2.2 Commencer d'orienter ses apprentissages en fonction d'un choix plus ou moins arrêté.

Commentaires

Le programme-cadre de "Formation personnelle et sociale" illustre assez bien les objectifs de ce plan.

La famille est la première société de l'élève: là est son appartenance.

Préparation plus ou moins lointaine au monde du travail et à la vie professionnelle.

L'école secondaire n'a plus à professionnaliser les élèves. Elle doit plutôt leur inculquer des principes de base dans un secteur du monde professionnel.

4.3 Manifester une compréhension du rôle du citoyen.

4.3.1 Comprendre le sens des principales valeurs démocratiques: dignité de la personne, respect de l'autre, respect des lois et des opinions, libertés diverses, égalité, etc.

4.3.2 S'engager, à l'école et hors de l'école, dans des activités concrètes qui manifestent cette compréhension et qui forment aux responsabilités civiques.

4.4 Acquérir des comportements manifestant une compréhension des réalités économiques fondamentales.

4.4.1 Etre un consommateur critique.

4.4.2 Connaître et comprendre les données fondamentales de notre système économique: production, vente, achat, crédit, etc.

4.4.3 Participer à la préservation de l'environnement.

4.5 Connaître ses droits et devoirs politiques et les exercer.

4.5.1 Recevoir une information objective concernant l'organisation politique de son pays et de sa province.

4.5.2 Participer, s'il y a lieu, aux affaires politiques.

Commentaires

Sensibiliser aux disparités sociales.

Faire participer les élèves à des projets de vie démocratique; le regroupement en cellules peut être fait autour de tels projets.

Rôle important des associations étudiantes.

Susciter l'intérêt pour les affaies économiques: ex. coopérative étudiante.

Eveiller les élèves aux problèmes de la production, de la distribution et de la consommation des richesses.

Et d'autres moyens capables d'ouvrir l'école à la vie...

4.6 Connaître et comprendre la nature et le rôle du phénomène religieux et participer, s'il y a lieu, à la confession de son choix.

Commentaires

? Problème délicat! Abordé ici sous son seul aspect social: l'église institutionnelle.

La religion occupe une place importante dans la vie de l'homme. Plusieurs considèrent que la dimension religieuse de l'homme conduit au coeur de la réalité humaine. En d'autres termes, il faut mettre autant de soin à comprendre l'univers religieux que l'on en met à étudier l'univers scientifique, littéraire ou autre.

5. Sur le plan spirituel

a)	5.1	Permettre à l'homme de prendre conscience de ce qu'il est et de ce qu'il entend devenir.
	5.2	Permettre à l'homme de donner un sens à sa vie par l'exercice de sa liberté face à ses besoins fondamentaux qui sont de connaître, d'aimer et de créer.
	5.3	Permettre à l'homme des attitudes et des comportements en accord avec le sens ainsi trouvé.
	5.4	Permettre à l'homme l'expression de son affectivité "car l'affectivité seule est synthèse totale, seule elle est toute la conscience.
b)	5.1.1	Mettre l'élève en situation d'exprimer son monde intérieur et l'aider à prendre conscience de l'expression qu'il en fait.
	5.2.1	Favoriser chez l'élève l'identification des valeurs qui l'animent.
	5.2.1.1	Prendre conscience de ses comportements particuliers: amitié, honnêteté, loyauté, argent, vie familiale, vie intellectuelle, loisirs, etc.

Commentaires

Tout ce plan est placé sous le signe de la prise de conscience et de l'intériorisation.

Dans une société et une école de plus en plus complexe, tout apport proprement spirituel devient de plus en plus nécessaire. Faute de pourvoir à ces besoins latents, on risque d'aggraver ces "maladies du bien-être". qui viennent en partie d'une sous-alimentation spirituelle (drogue, violence, suicide...). Les jeunes veulent à tout prix inventer un sens à la réalité humaine.

5.2.1.2 Approfondir cette prise de conscience par l'exercice combiné de la réflexion et du jugement sur soi et sur le monde.

5.2.1.3 Dégager les lignes de force dominantes de sa conduite et de ses sentiments.

5.3.1 Etre capable de comportements nouveaux à la suite de cette prise de conscience.

5.3.1.1 Prendre conscience de ses lacunes et chercher à les combler.

5.3.1.2 Commencer de dégager les assises de ce qui devient sa philosophie de la vie.

5.4.1 Favoriser l'autonomie personnelle de l'élève qui engage sa responsabilité dans l'amour qu'il a de lui-même, des autres et de la vie.

Commentaires

Il est également essentiel que soient mis à la disposition des élèves des locaux spécialisés qui créent un environnement favorable à l'accueil, à l'intériorité, à la paix.

Etre capable d'un début de réponse à la question fondamentale: "Qui suis-je?"

Chaque élève doit apprendre à porter sur lui et le monde un jugement personnel, agissant avec le sens de sa responsabilité et aspirant à tout ce qui est vrai et juste.

Plus la conscience l'emporte, plus les personnes et les groupes s'éloignent d'une décision aveugle et tendent à se conformer aux normes objectives de l'ordre et du bien commun.